

54834  
AF 339

2005 SZEPT 15.



TANÍTÓK  
ÉS  
TANÁROK  
SZÁMÁRA

# MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2005. 45. ÉVFOLYAM

4

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

Helyettes: Dr. Varga István

A szerkesztőbizottság tagjai:

Bácsi János (Szeged); Dr. Frick Mária (Baja); Sajtosné Csendes Gyöngyi (Kaposvár);

Dr. Lakotár Katalin (Szombathely); Dr. Miklovicz Árpád (Nyíregyháza);

Muholitsné Újvári Klára (Győr); Dr. Nagy Andor (Eger); Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen);

Dr. Mágoriné dr. Huhn Ágnes (Szeged); Dr. Wirth Lajos (Jászberény).

Főszerkesztő:

Rozgonyiné dr. Molnár Emma

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné

Dr. Galgóczi Anna

A lap az Oktatási Minisztérium és a Szegedi Tudományegyetem  
Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Karának támogatásával jelent meg.

## TARTALOM

Margitits Ferenc: Pedagógusjelöltek személyiségvizsgálata .....	145
---	-----

## MŰHELY

Dr. Domonkos János: Látogatás Bécsben, a Waldorf-iskolában .....	163
Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona: Az egészségnevelésről .....	165
Boronkai Dóra: Kooperatív tanítási stratégiák az irodalomtanításban .....	166
Kriveczkyné Molnár Katalin: Az etika modultantárgy bevezetésének tapasztalatai Debrecenben ...	175

## ÖRÖKSÉG

Géczy Zoltán: Az állami iskolarendszerű felnőttképzés előzményei Szécsényben .....	181
--	-----

## SZEMLE

Dr. Domonkos János: <i>Kereszturiné Pintér Mária–Mészáros Gábor: Akik másképp látnak</i> 1904–2004. ....	186
Dr. Nagy Andorné: <i>Ködöböcz Gábor: Hagyomány és újítás Kányádi Sándor költészetében</i> .....	187
Rozgonyiné dr. Molnár Emma: <i>Pethő József: A halmozás alakzata</i> .....	188
Dr. Oláh János: <i>Pedagógia I. (Szöveggyűjtemény)</i> .....	189
Dr. Balogh Tiborné: <i>Macska-jaj, cigány-vigalom (Filmelemzés)</i> .....	190

## Pedagógusjelöltek személyiségvizsgálata

### TEMPERAMENTUM ÉS KARAKTERJELLEMZŐK, DISZFUNKCIONÁLIS ATTITÜDÖK, KÜZDÉSI STRATÉGIÁK ÉS ATTRIBÚCIÓS STÍLUS VIZSGÁLATA PEDAGÓGUSJELÖLTEKNÉL

A pedagógus legfontosabb munkaeszköze saját személyisége, amelynek alkalmassága vagy alkalmatlansága jelentősen befolyásolja a pedagógiai hatást, a nevelés és az oktatás eredményességét, valamint a tanár-diák kapcsolat minőségét. (1)

G. Donáth (2) szerint a kongruens, konzisztens, kiforrott énidentitású pedagógusszemélyiség tud igazán hatékonyan nevelni, eredményesen dolgozni.

Bugán (3) fontosnak tartja azt is, hogy egy adott nevelési szituációban a pedagógus képes legyen odafigyelni arra, hogy mi megy végbe a tanulóban és önmagában, tudatosan hozzá-érjen a tanuló és saját maga érzésvilágához és viszonyulásmódjához.

A pedagógusszemélyiség ezen túl a szülő mellett a legfontosabb modell is a fejlődő személyiség életében, nemcsak ismereteket közvetít a tanuló számára, hanem azzal is tanít, amit és ahogyan tesz.

A pedagóguspályára való felkészítés egyik legfontosabb feladata, hogy a leendő pedagógus személyisége alkalmassá váljék arra, hogy a fenti követelményeknek hatékonyan meg tudjon felelni.

A felkészítés első lépcsőfoka annak a megismerése, hogy milyen a pedagógusjelöltek személyisége, milyen irányú és hatékonyságú felkészítést igényelnek a pedagógusi hivatás adekvát betöltéséhez.

#### *A vizsgálat célja*

Kutatásunk során azt vizsgáltuk, hogy a pedagógusjelöltek (tanár és tanító szakos főiskolai hallgatók) rendelkeznek-e azokkal a temperamentum és karakterjellemzőkkel, amelyek alapjául szolgálhatnak a fent említett hatékony pedagógusszemélyiség kialakulásához.

Szerettük volna azt is kideríteni, hogy milyen mértékben van jelen a pedagógusjelöltek körében az adekvát személyiségfejlődést akadályozó szubklinikus depressziós tünetegyüttes, milyen diszfunkcionális attitűdök jellemzik őket.

Érdekelt bennünket továbbá az is, hogy milyen küzdési stratégiákkal jutnak túl a stresszterhelte helyzeteken, és hogyan értelmezik saját szerepüket ebben a folyamatban, hiszen modellfunkciójukat betöltve ezekkel hatnak a tanulókra.

Napjaink felsőoktatását – a felsőfokú képzettség iránti egyre növekvő igényeknek megfelelően – a tömegképzés jellemzi, amely a mennyiségi képzés irányába tolódik el a minőségi képzés rovására. Ez a tendencia sajnos megfigyelhető a pedagógusképzésben is. Kíváncsiak voltunk arra, hogy ez a „felhígulás” tendencia mennyire befolyásolja a pedagógusjelöltek pályaalakultságát.

#### *Minta és módszerek*

Az adatgyűjtést a Nyíregyházi Főiskola véletlenszerűen kiválasztott tanár és tanító szakos hallgatói körében végeztük. A részvétel minden egyes esetben önkéntes alapon, a hallgatók

beleegyezésével történt. Az önkitöltős kérdőíveket előadás keretében, a kutatók irányításával vettük fel.

A vizsgálatban 500 pedagógusjelölt vett részt, közülük 486 hallgató munkája volt értékelhető (336 nő, 150 férfi).

A szakok szerinti megoszlás a következőképpen alakult: 225 fő humán, 125 reál, 62 művészeti (ének, rajz) szakos tanár és 74 tanító szakos hallgató.

Az életkor átlaga 20,16 (szórás 1,51), a medián értéke 20 év volt.

*A kutatások során a következő vizsgálati eszközöket használtuk:*

1. A Cloninger-féle temperamentum és karakter kérdőív Rózsa és munkatársai által adaptált magyar változata (4)

A kérdőív 240 tétele 4 temperamentum és 3 karakter dimenziót mérő főskálát alkot. Ezek a következők:

Temperamentumskálák:

- Újdonságkeresés
- Ártalomkerülés
- Kitartás

Karakterskálák:

- Önirányultság
- Együttműködés
- Transzcendencia

Cloninger integratív személyiségmodelljében a személyiség fejlődésében egyaránt fontosnak tartja a biológiai és a genetikai tényezőket, valamint a tanulást és a szociális hatásokat. Míg a temperamentumfaktorok kialakulásában az öröklött tényezők, addig a karakterfaktorokban a tanulás, a környezeti hatások játsszák a főszerepet. A temperamentumot az emocionális ingerekre adott automatikus válaszmintázatok, a karaktert az önmagáról, másokról és a világról kialakított fogalmak halmaza jellemzik. (5)

2. A Beck-féle depresszióskála rövidített, szűrő változata (6)

A kérdőívben elért pontszámok határértékei a következők:

- 0-5 nincs depresszió
- 6-11 enyhe depresszió
- 12-15 közép súlyos depresszió
- 15 fölött súlyos depresszió

3. A Weismann-féle diszfunkcionális attitűd skála magyar adaptációja (7)

- A kérdőív a következő attitűdöket vizsgálja: külső elismerés igénye, szeretettség igénye, teljesítményigény, perfekcionizmus, jogos, a környezetre irányuló fokozott elvárások, omnipotencia (fokozott altruizmus beállítottság), külső kontroll-autonómia.

4. A Folkman és Lazarus-féle konfliktusmegoldó kérdőív magyar adaptációja (7)

- A következő konfliktuskezelési stratégiák különíthetők el a kérdőívvel: problémamelemzés, kognitív átstrukturálás, alkalmazkodás, érzelmi indíttatású cselekvés; érzelmi egyensúly keresése, visszahúzódnás, segítségkérés.

5. Az Abramson és munkatársai által kidolgozott attribúciós stílus kérdőív (8)

Az attribúciós stílust a következő indexek alapján ítéltük meg:

- külső vagy belső attribúció
- instabil vagy stabil attribúció
- specifikus vagy globális attribúció

A következő helyzetek megítélésére kérjük fel a vizsgálati személyeket:

- teljesítmény megítélése (nem sikerült egy vizsga)
- veszteség megítélése (szakítás egy közeli barátal)

Az adatok feldolgozása SPSS for Windows 12.0 statisztikai programcsomag felhasználásával történt. A leíró statisztika mellett a különböző szakos pedagógusjelöltek csoportjának összehasonlító statisztikai vizsgálatához kétmintás t-próbát alkalmaztunk.



## EREDMÉNYEK

### A Cloninger-féle temperamentum és karakter kérdőív

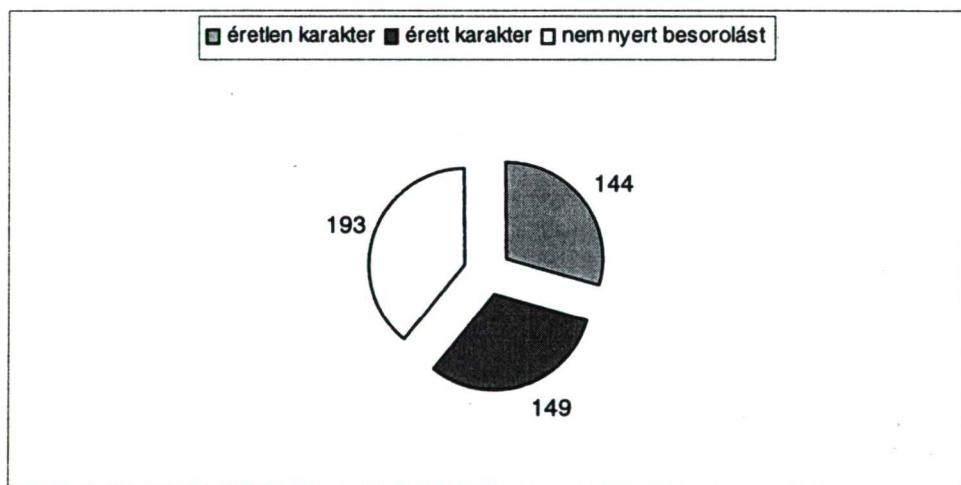
A cloningeri elméletnek megfelelően a temperamentum konstellációból a személyiség predispozícióra, a karakterkonstellációkból pedig az érettség fokára következtethetünk. (4)

A vizsgálatunk során elsősorban a karakterskálákat vettük figyelembe, azok alapján határoztuk meg a karakter érettségét vagy éretlenségét.

Cloninger az alacsony önirányítottsággal és együttműködési készséggel rendelkező személyeket tekintette éretlennek, akiknél a különböző személyiségzavarok megjelenési kockázata nagy. Az érett és éretlen karakter elkülönítésére a fenti skálák mediánjainak az összegét használta. (4)

Mi eltértünk a fenti számítási módtól, mert ez azokat a személyeket is éretlen karakternek tekintette, akik csak az egyik skálán értek el alacsonyabb pontszámot, de ennek ellenére a két skálaösszeg alatta maradt a mediánokból képzett összegnek. Mi csak azokat tekintettük éretlen karakternek, akik mindkét skálán alacsony pontszámot értek el. Ennek kiszámításához nem a mediánokat vettük alapul, hanem a kvartiliseket. Éretlen karakternél a két skála első kvartilisének az összegénél húztuk meg a határt (49 pont), az ennél alacsonyabb pontszámot elért személyeket soroltuk ebbe a kategóriába. Érett karakternek a harmadik kvartilis összegénél (64 pont) magasabb pontszámot elért személyeket tekintettük.

A minta összességéből így 293 főt tudunk valamelyik kategóriába besorolni. Az 1. ábra azt mutatja be, hogyan alakult az érett és az éretlen karakterek száma a mintában.

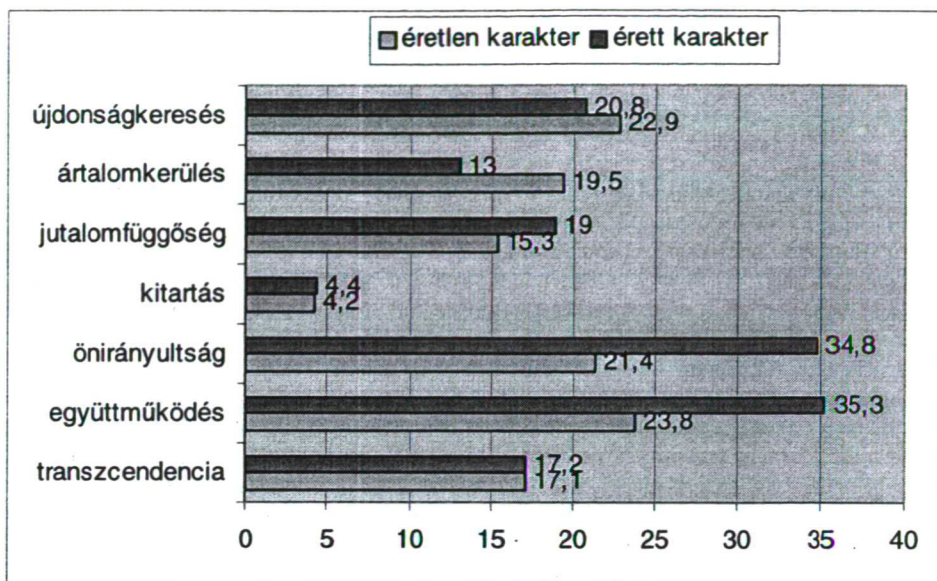


1. ábra

Az éretlen és érett karakterek számának alakulása

Ha szakonként nézzük, akkor a következő arányokat találjuk: humán: 72 érett, 64 éretlen; reál: 39 érett, 38 éretlen; művészeti: 18 érett, 14 éretlen; tanító: 28 érett, 20 éretlen.

A 2. ábra azt illusztrálja, hogy az egyes temperamentum- és karakterskálákon milyen átlagokat értek el az érett, valamint éretlen karakterű pedagógusjelöltek.



2. ábra

Az éretlen és érett karakterek temperamentum és karakter kérdőívben elért eredményei

Az 1. táblázat azt mutatja be, hogy az egyes skálákon alacsony és magas pontszámot elért személyek hogyan jellemezhetők. (4).

TEMPERAMENTUM-SKÁLÁK		MAGAS PONT-SZÁMÚAK	ALACSONY PONTSZÁMÚAK
	Ártalomkerülés	Pesszimista Félénk Visszahúzódo Fáradékony	Optimista Merész Szókimondó Energikus
	Újdonságkeresés	Kíváncsi Impulzív Extravagáns Ingerlékeny	Tartózkodó Merev Mértékletes Sztóikus
	Jutalomfüggőség	Érzelmes Nyílt Melegszívű Együttérző	Kritikus Zárkózott Különálló Független
	Kitartás	Szorgalmas Eltökélt Ambiciózus Perfekcionista	Lusta Elkényeztetett Alulteljesítő Pragmatista

<b>KARAKTERSKÁLÁK</b>	Önirányítottság	Célratörő Felelősségvállaló Leleményes Önellfogadó  Fegyelmezett	Céltalan Vádoló Alkalmatlan Hiábavalóan cselekszik Fegyelmezetlen
	Együtműködés	Melegszívű Empatikus Segítőkész Együttérző Erkölcös	Intoleráns Érzéketlen Ellenséges Bosszúvágyó Opportunista
	Transzcendencia élmény	Belefeledkező Transzpersionális Spirituális Felvilágosult Idealisztikus	Földhözragadt Kontrolláló Anyagias Birtokló Gyakorlatias

1. táblázat

A különböző temperamentum- és karakterskálákön szélsőséges pontszámokat elért személyek jellemzői

A karakterskálák alapján az érett karakter célratörő, felelősségvállaló, leleményes, önellfogadó, fegyelmezett, melegszívű, empatikus, segítőkész, együttérző, erkölcsös személyként jellemezhető. A pedagógusjelöltek 31%-át tekinthetjük érett karakternek.

Az éretlen karakter céltalan, vádoló, inkompetens, hiábavalóan cselekszik, fegyelmezetlen, intoleráns, érzéketlen, ellenséges, bosszúvágyó, opportunist. Megdöbbenő, hogy a pedagógusjelöltek 30%-át jellemzik a fentiek.

A temperamentumskálák azt mutatják, hogy az érett karakter optimistább, energikusabb, merészebb, szókimondóbb, kritikusabb, függetlenebb, mint az éretlen karakter.

### *Beck-féle depresszióskála*

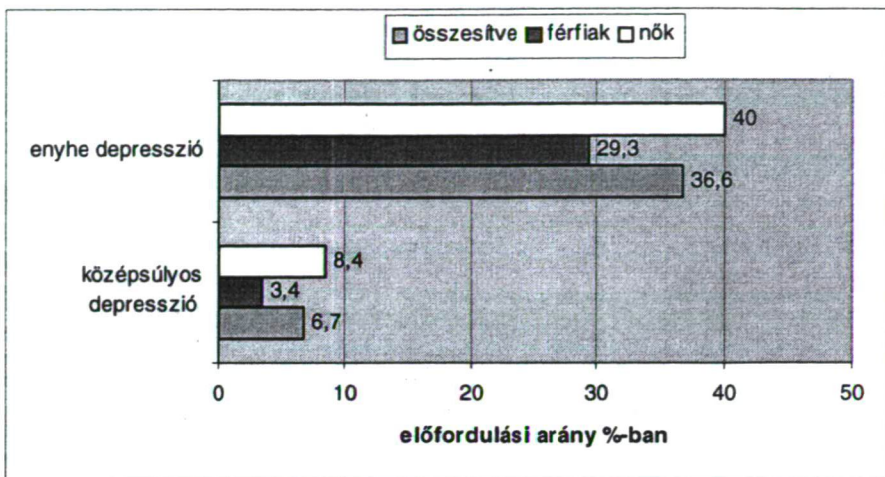
A depressziós tünetegyüttest vizsgálva nemzetközi és hazai kutatások megállapították, hogy a depresszió prevalenciája világszerte 7-15% körül mozog. Weissman és munkatársai több országra kiterjedő kutatásai azt mutatják, hogy az unipoláris depresszió prevalenciája 1915 óta világszerte növekszik, és a depresszió kialakulásának átlagéletkora is egyre korábbra tolódik. Az USA-ban ez jelenleg 27 év. (9).

Az önpontozó skálákkal végzett felmérések szerint a lakossági mintákban igen gyakori a depressziós tünetegyüttes előfordulása. A nők 18-34%-a, a férfiak 10-19%-a számol be depressziós tünetekről, amely súlyos klinikai szintet a nők 6-11,8%-nál, a férfiak 2,6-5,5%-nál éri el. (10).

Kopp és munkatársai (11) 1995-ben a magyar felnőtt lakosság körében végzett reprezentatív felmérése során a megkérdezettek 31,8%-a panaszkodott depressziós tünetekről, 14%-a közepes, 7%-a súlyos depressziós állapotról számolt be. A nők 7,7%-nál, a férfiak 6,3%-nál volt kimutatható súlyos depressziós tünetegyüttes.

A 3. ábrán látható, hogy a depressziós tünetegyüttes előfordulása a főiskolai populációban nem tér el jelentősen a Kopp és munkatársai (11) által jelzett arányoktól, bár kissé magasabb értékeket mutat.



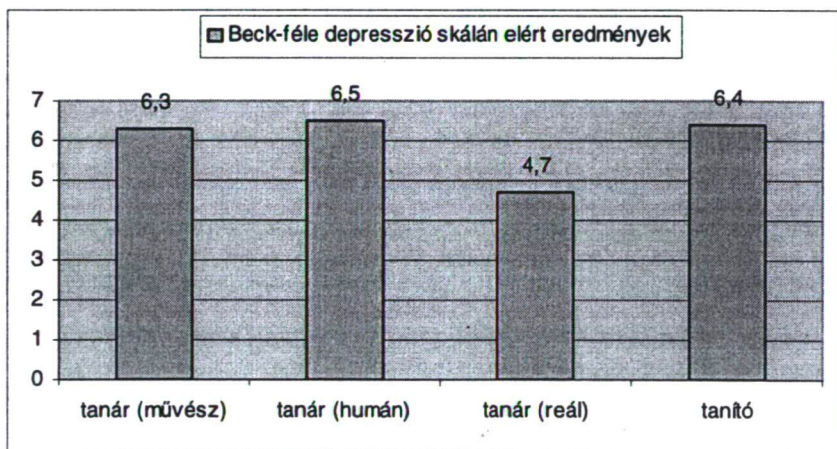


3. ábra

A szubklinikus depressziós tünetegyüttes előfordulása főiskolai hallgatók körében

A depresszió általános tünetei a következők (12):

- érzelmi élet területén: szomorúság, anhedónia, büntudat, szégyenérzet, szorongás,
- motivációs területen: pozitív motiváció elvesztése, fokozott függőség,
- kognitív területen: a percepció zavara (észlelése a világot unalmassá, szegényessé, színtelenné teszi, környezetének elsősorban a negatív aspektusait észleli), döntésképtelenség, belefulladás a problémákba, önkritizálás, abszolutisztikus gondolkodás, az összpontosítás és az emlékezet zavara
- viselkedésben megjelenő: passzivitás, inaktivitás, elkerülés, tehetetlenség, energia-csökkenés, gyakorlati problémák kezelési nehézségei, szociális késztetések zavara
- szomatikus területen: alvászavar, étvágytalanság; a szexus zavara



4. ábra

A Beck-féle depresszióskálán szakonként elért eredmények

A Beck-féle depresszióskálán szakonként elért eredmények (4. ábra) azt mutatják, hogy a humán és a művészeti tanár szakos, valamint a tanító hallgatók depresszió szintje jóval magasabb, mint a reálszakos főiskolai hallgatóké.

A csoportonként elvégzett összehasonlító statisztikai vizsgálat (kétmintás t-próba) szignifikáns különbséget mutatott a következő csoportok esetében:

a reál szakos és a humán szakos tanárjelöltek (sig.=0,000)

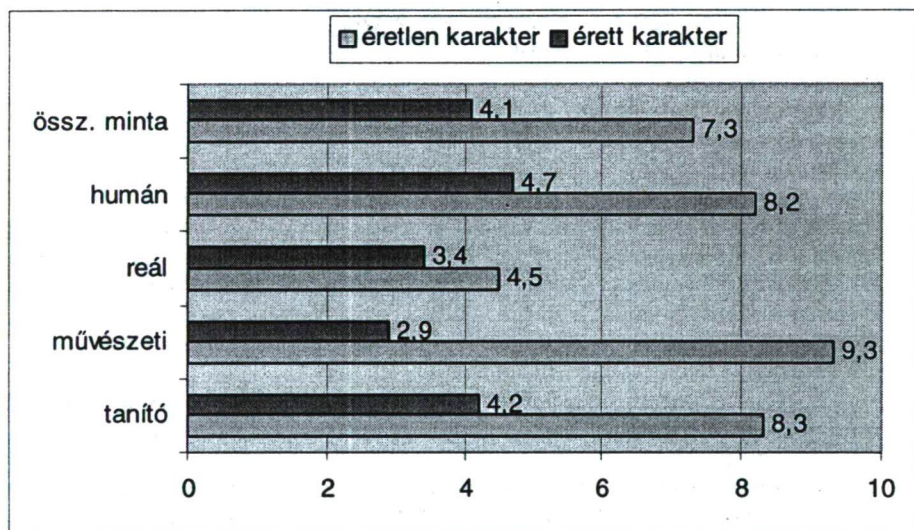
a reál szakos és a tanító szakos hallgatók (sig=0,003)

a reál szakos és a művészeti tanár szakos hallgatók (sig.=0,018)

Ezek az eredmények a pedagógusjelöltek (kivéve a reál tanár szakos hallgatókat) érzelmi kiegyensúlyozatlanságára, önismereti hiányosságaira, valamint alacsony önértékelésükre hívják fel a figyelmet. Ez alapjául szolgálhat egy későbbi hangulatzavar kialakulásának.

A továbbiakban megvizsgáltuk azt is, hogy milyen eltérés mutatkozik az érett és az éretlen karakterű pedagógusjelöltek között a szubklinikus depressziós tünetegyüttes tekintetében.

Az 5. ábra azt mutatja, hogy az éretlen karakterek, kivéve a reál szakosakat, jelentősen magasabb eredményeket értek el a Beck-féle depresszióskálán, tehát enyhe depressziós tünetek jellemezhetik őket.



5. ábra

Az éretlen és érett karakterek Beck-féle depresszióskálán elért eredményei

Az érett karakterek a minta egészére vonatkoztatva, de szakonként vizsgálva sem jellemezhetők depressziós tünetekkel.

#### Diszfunkcionális attitűd skála

Beck szerint azoknál a személyeknél nagyobb a valószínűsége a depresszió kialakulásának, akiket diszfunkcionális attitűdök jellemeznek. Ezekre az attitűdökre jellemző, hogy önmagukban nem jeleznek feltétlenül betegséget, sőt néhány beállítódás a társadalom fontos hajtóereje, de halmozódásuk vagy magas szintjük patológiás fejlődésre hajlamosít. (13).

Weissman és Beck, valamint Burns a következő alapvető beállítódásokat vizsgálták, amelyek diszfunkcionálisakká válhatnak: (7, 14).



- külső elismerés igénye
- szeretettség igénye
- teljesítményigény
- perfekcionizmus
- jogos, a környezet felé irányuló fokozott elvárások
- onnipotencia, fokozott altruizmus beállítottság
- külső kontroll-autonómia.

Kuiper vizsgálatai szerint a neurotikus depresszióra hajlamos személyeket magas diszfunkcionális attitűdértékek jellemzik (14).

Kopp és munkatársainak (7, 14) a depressziós tünetegyüttes gyakoriságát feltáró országos reprezentatív vizsgálata, valamint a fiatal nők egészségi állapotának országos felmérése szerint a magyar lakosság testi egészségromlásának legfontosabb pszichológiai háttértényezője a depressziós tünetegyüttes. Ezzel összefüggésben a következő diszfunkcionális attitűdöket találták jellemzőnek:

- fokozott szeretetigény
- fokozott elismerésigény
- fokozott teljesítményigény

A fiatal nők vizsgálata alapján a depressziós tünetegyüttesrel a következő diszfunkcionális attitűdök voltak kapcsolatban:

- a perfekcionizmus
- fokozott teljesítményigény
- a külső elismerés igénye
- fokozott szeretetigény

A maladaptív, diszfunkcionális attitűdök a személynek az önmaga és a világ iránt kialakított negatív attitűdjei, amelyek olyan kognitív sémákba merevedtek, amelyhez a személy a tapasztalatait méri. Ezek a szocializáció során szerveződnek, a személy családi kapcsolatain, valamint a körülötte élő emberek ítéletein, véleményein alapulnak. A depresszióra való hajlam gyermekkorban alakul ki, a szülők, a családi környezet negatív értékelése által. (12)

A diszfunkcionális attitűdök közül azokat vizsgáltuk meg közelebbről, amelyek a pedagóguspálya adekvát betöltése szempontjából fontosak lehetnek.

A magas külső elismerésigénnyel jellemezhető személy fokozottan érzékeny a környezete minősítő ítéleteire, véleményére. Ha úgy érzi, hogy kritikus vele valaki, képes hosszan rágódni a problémán. (14)

Ha ez az attitűd diszfunkcionálissá válik, akkor a pedagógus függővé válhat a környezete véleményétől, megszűnhet a döntési autonómiája, és fokozottan befolyásolhatóvá válhat, ezáltal csökken tanári hatékonysága.

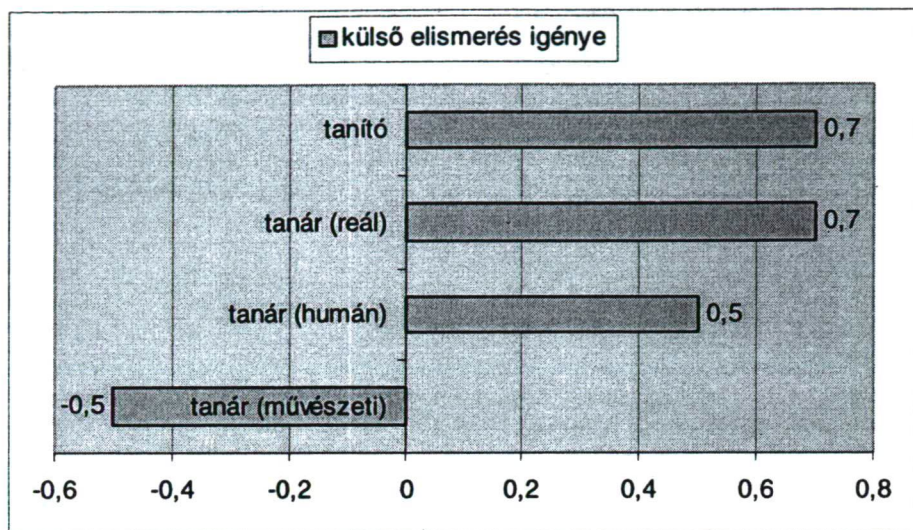
A 6. ábra a külső elismerés igényének szakonként történő alakulását mutatja be.

A csoportonként elvégzett összehasonlító statisztikai vizsgálat (kétmintás t-próba) szignifikáns különbséget mutatott a következő csoportok esetében:

- a művészeti és a humán szakos tanárjelöltek (sig.=0,041)
- a művészeti és a reál szakos tanárjelöltek (sig.=0,003)
- a művészeti tanárjelöltek és a tanító szakos hallgatók (sig.=0,003)

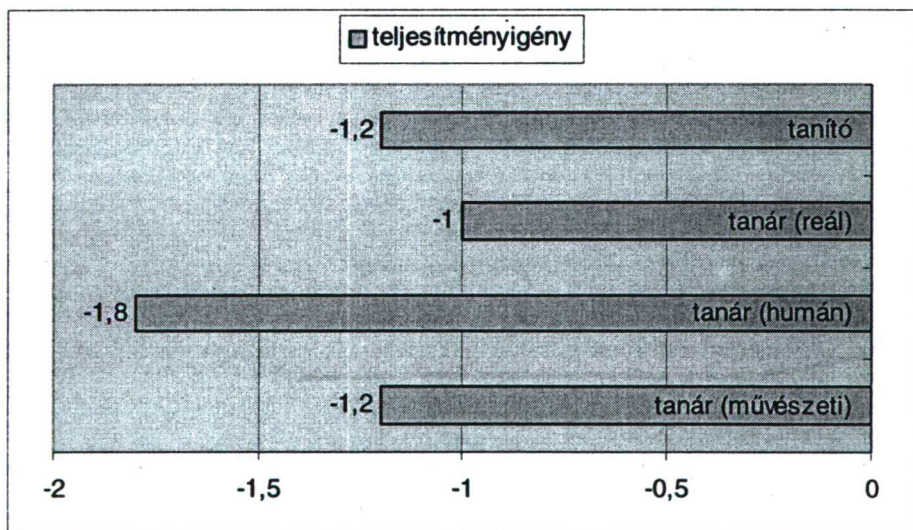
A fenti eredmény nem mutat diszfunkcionalitásra utaló jeleket egyik szak esetében sem. A csoportok közötti szignifikáns eltérés feltehetően a művészeti szakos tanárjelöltek nagyobb fokú autonómiájával függhet össze.

A nagyfokú teljesítményigénnyel jellemezhető személy önmagától és másoktól is ezt követeli, ha ennek nem tud megfelelni, szenved. (14)



6. ábra  
A külső elismerés igényének az alakulása szakonként

A kutatás eredményei azt mutatják (7. ábra), hogy a teljesítményigény nem igazán jellemző egyik szak esetében sem. Ez a pedagóguspályán a minőségi munkának lehet az akadálya a pályavitel során.



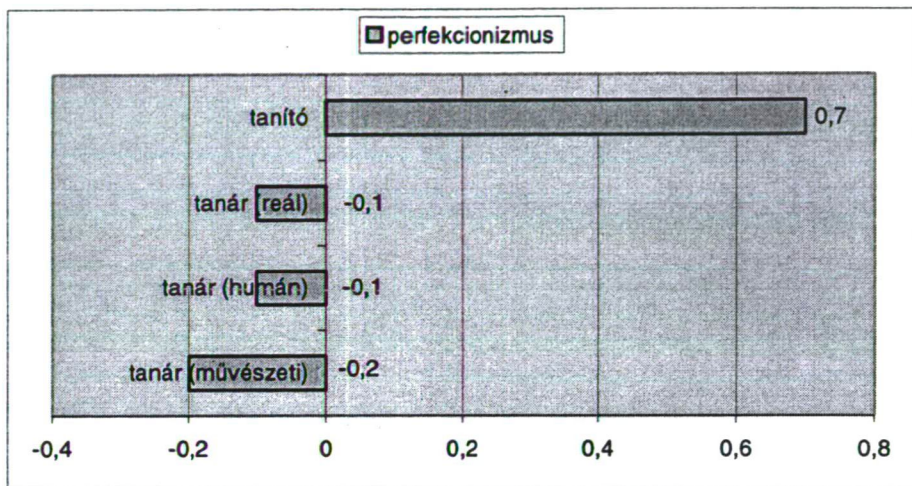
7. ábra  
A teljesítmény igényének az alakulása szakonként



Ezen a területen nem találtunk szignifikáns különbséget a szakok között.

A perfekcionista attitűddel jellemezhető személy tökéletesen szeretne megoldani mindent minden részletében. Ha ez nem sikerül, önmagával és környezetével is elégedetlen. (14).

A 8. ábrán látható, hogy ezen a területen a tanító szakos hallgatók érték el a legmagasabb értékeket, az összehasonlító statisztikai vizsgálatok azonban azt mutatják, hogy ezek a különbségek a szakok között nem érték el a szignifikáns szintet.



8. ábra  
A perfekcionizmus alakulása szakonként

A külső kontroll attitűddel jellemezhető személy úgy érzi, hogy nem saját maga irányítja sorsát, a helyzetek csak megtörténnek vele. Ellentété az autonómia, az önállóságra való beállítódás (14).

A pedagóguspályán szükség van a zavartalan pályavitelhez egy bizonyos fokú belső kontrollra, arra, hogy úgy érezze a személy, hogy képes kompetensen kezelni a helyzeteket, megoldani a problémákat. A külső kontrollosság ezt nehezíti meg, vagy teszi lehetetlenné.

Fiske és Taylor (15) szerint a személy önértékelése és énképe meghatározásának a szempontjából nagyon fontos az, hogy a személy mennyire tartja magát hatékonynak egy szituációban, mennyire érzi, hogy befolyásolni, kontrollálni tudja azt.

A 9. ábráról kitűnik, hogy a külső kontrollosság a tanító szakos hallgatóknál érte el a legmagasabb értékeket.

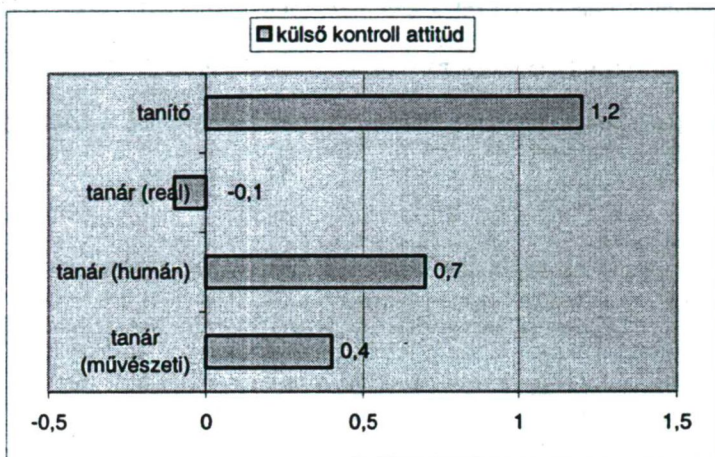
Az összehasonlító statisztikai vizsgálat csak a reál szakos tanár és a tanító szakos hallgatók között tudott szignifikáns különbséget kimutatni ( $\text{sig.}=0,025$ ).

Kíváncsiak voltunk arra, hogy milyen különbség található a diszfunkcionális attitűdök területén az érett és az éretlen karakterű pedagógusjelölteknel.

Az összehasonlító statisztikai vizsgálatok (kétmintás t-próba) a következő attitűdöknél mutattak szignifikáns eltérést a két csoport között:

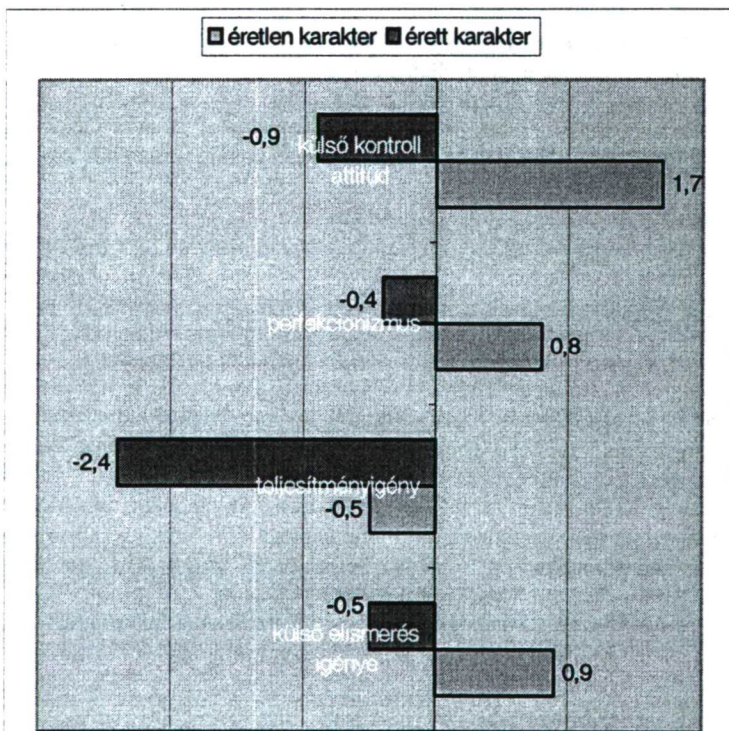
- külső elismerés igénye ( $\text{sig.}=0,000$ )
- teljesítményigény ( $\text{sig.}=0,000$ )
- perfekcionizmus ( $\text{sig.}=0,003$ )
- külső kontroll attitűd ( $\text{sig.}=0,000$ )





9. ábra. A külső kontroll attitűdjének alakulása szakonként

A két csoport közötti, a fenti a területeken kimutatott különbséget szemléletesen mutatja be a 10. ábra.



10. ábra. Az éretlen és érett karakterek diszfunkcionális attitűd skálán elért eredményei

A legnagyobb különbséget a két csoport között a külső kontrollosság tekintetében találjuk.

Második helyre kerül a teljesítményigény területén jelentkező különbség.

A perfekcionista attitűd inkább az éretlen karakterre jellemző. A személyiségvizsgálatokból azonban kitűnt, hogy hiányoznak a személyiségen belüli alapjai, és ez könnyen depresszív tünetképződéshez vezethet.

A külső elismerésigény szintén inkább az éretlen karakterre jellemző.

#### *A megküzdési stratégiák*

Kutyákon végzett kondicionálási kísérleti eredményeinek a kiterjesztésével Seligman (16, 17) dolgozta ki a depresszió tanult-tehetetlenség elméletét. Szerinte az előre nem látható és kontrollálhatatlan trauma az embereknek is passzív rezignációval és hibás tanulással jár együtt.

Ha a személy súlyos vagy hosszantartó, elkerülhetetlen traumának van kitéve, akkor valószínűleg passzivitással fog reagálni. Ez a reakció a későbbiekben generalizálódhat a reakciót kiváltó hasonló helyzetekre, még akkor is, ha az utóbbi valójában elkerülhető.

Úgy véli, hogy a depresszió hátterében a személynek a következő meggyőződése állnak:

- az élete meghatározó dolgai felett többé már nem képes ellenőrzést gyakorolni
- ő maga felelős a tehetetlenségi állapot kialakulásáért

Ezekből alakul ki a személynek az implicit hiedelme, hogy nincs befolyása élete alakítására, bármit tesz is, az nincs hatással az események alakulására. Ezért passzívvá válik, motivációja csökken, feladja.

Ennek az lehet az eredménye, hogy a személy nem képes megtanulni olyan új helyzetek befolyásolását, melyek valójában kontrollálhatóak lennének. (8)

A kontroll észlelése tehát fontos szempontja annak, hogy a személy hogyan viselkedik egy adott helyzetben. Megküzdésnek nevezzük azt a folyamatot, amikor a személy megpróbál szembeszállni a stresszel. A megküzdési képességek, a coping stratégiák azt mutatják meg, hogyan tud a személy a nehéz, stresszkeltő élethelyzetekkel megbirkózni. Ezek a megküzdési, coping stratégiák a szocializáció során alakulnak ki.

A megküzdési stratégiák egy, a személyre viszonylag stabilan jellemző megküzdési mintázatot, profilt alkotnak, amelyeknek a kialakulása számos állandó személyiségjegytől, valamint a személy viszonylag kevésbé stabil tényezőitől függ. Ilyen kevésbé stabil tényező a személy önértékelése, optimista, illetve pesszimista beállítottsága, neme. (18)

Lazarus és Launier (19) kétféle megküzdési formát különböztet meg

- problémaközpontú megküzdés: ekkor a személy a helyzetre, a problémára összpontosít, hogy megkísérelje azt megváltoztatni, hogy a jövőben el tudja kerülni.
- érzelmközpontú megküzdés: a személy ekkor azzal foglalkozik, hogy enyhítse a stresszhelyzet okozta érzelmi reakciókat, megakadályozza a negatív érzelmek elhatalmasodását. Akkor is ilyen használ a személy, ha a helyzetet nem tudja megváltoztatni.

A problémaközpontú megküzdés a problémamegoldó stratégiák alkalmazását jelenti, amely irányulhat kifelé, magára a problémás helyzetre, de befelé is, a személy önmagában változtat meg valamit, ahelyett, hogy a környezetet módosítaná.

Kopp és Skrabski (20) vizsgálatai megerősítették ezeknek a faktoroknak az érvényességét. Ők három problémamentált, három érzelmi és egy támogatást kereső faktort találtak. Ezek a következők:

- problémaelemzés
- kognitív átstrukturálás
- alkalmazkodás



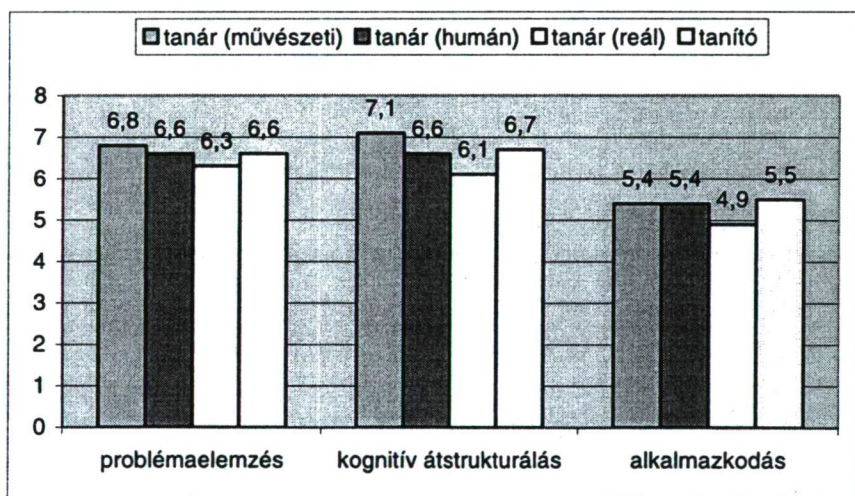
- érzelmi indíttatású cselekvés
- érzelmi egyensúly keresése
- visszahúzóddás
- segítségkérés.

Lazarus és Folkman (21) szerint egy döntés meghozatalához az érzelmi feszültség csökkentésére van szükség. A problémaorientált első három faktor a probléma elemzésére, a probléma okának befolyásolására, a kontroll megszerzésére való alkalmasságot, valamint a kognitív átstrukturálásra való képességet méri. A második három érzelmi megoldási mód és a segítségkérés akkor kerül előtérbe, ha a személy nem ismeri eléggé a problémát, vagy nem érzi magát képesnek a helyzet feletti kontroll megszerzésére.

Lazarus szerint ezek a stratégiák az egészséges, érett személyiség jellemzői. Patológiás konfliktusmegoldás esetén az érzelmek szabályozása zajlik, elsősorban az énvédelem, a szorongás csökkentése a cél, ez énvédő vagy elhárító mechanizmusokon keresztül zajlik. (18).

Kutatásunk során megvizsgáltuk a pedagógusjelölteknél a problémaközpontú és érzelmközpontú megküzdési stratégiák jelenlétét a pedagógusjelölteknél.

A 11. ábrán láthatjuk, hogy a problémaközpontú megküzdési stratégiák mindegyikének a használata jellemző a mintára.



11. ábra

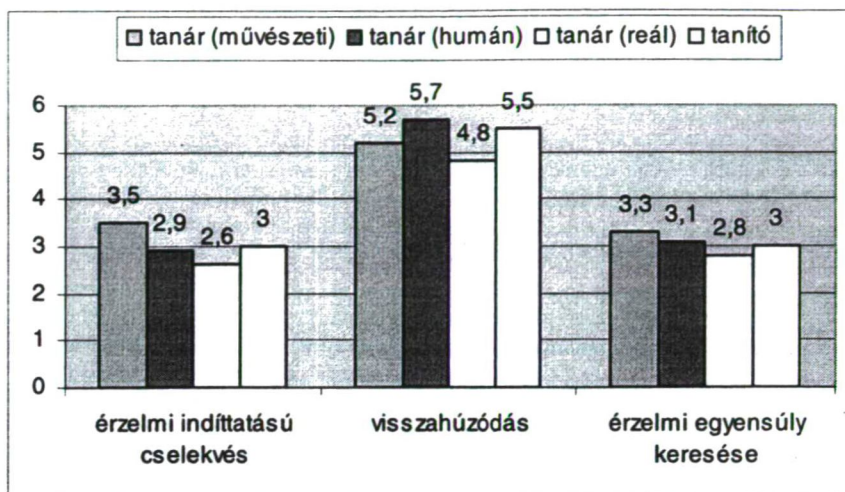
A problémaközpontú megküzdési stratégiák alakulása szakonként

Billings és Moos kutatásai során azt találták, hogy akik problémaközpontú megküzdést használtak stresszhelyzetekben, mind a stressz alatt, mind a stressz után kevésbé voltak depressziósak. (8)

Ezek közül leginkább a kognitív átstrukturálást használják a hallgatók.

Az összehasonlító statisztikai vizsgálatok csak a művészeti és reál tanárszakos hallgatók esetében mutattak ki szignifikáns különbséget ( $\text{sig.}=0,018$ ). Érdekes módon a reál szakos hallgatók használják legkevésbé ezeket a megküzdési módokat, és a művészeti szakosok a leginkább.

Az érzelmközpontú megküzdési technikákat a 12. ábra tanúsága szerint kevésbé használják a pedagógusjelöltek, kivéve a visszahúzóddást.

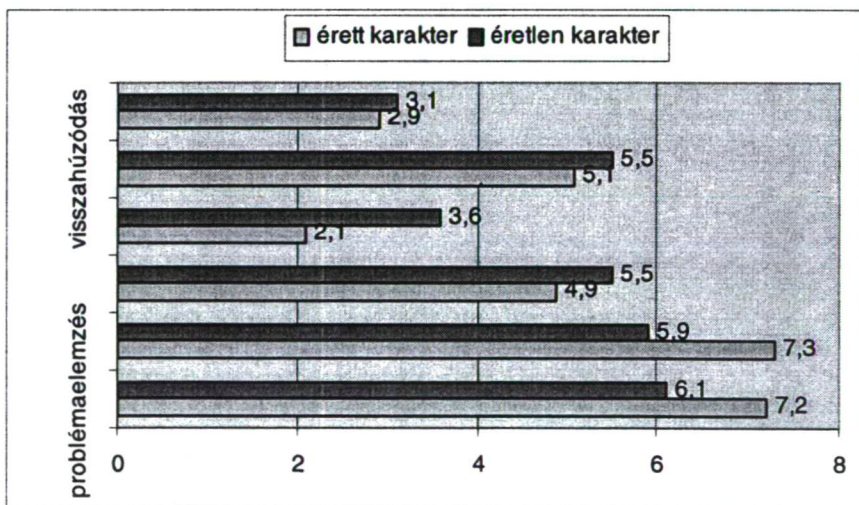


12. ábra

Az érzelmközpontú megküzdési stratégiák alakulása szakonként

A csoportok között két területen találtunk szignifikáns különbséget. Egyrészt az érzelmi indíttatású cselekvés területén a művészeti és a reál szakos tanárjelöltek között ( $\text{sig.}=0,001$ ). Az előzőeket inkább jellemzi az érzelmi indíttatású cselekvés, mint az utóbbiakat. Másrészt ugyanez a helyzet a visszahúzódnásnál, itt is az előző két csoport között van különbség, ugyanazon előjellel ( $\text{sig.}=0,021$ ).

Az érett és éretlen karakterek összehasonlítását a megküzdési stratégiák területén a 13. ábra mutatja be.



13. ábra

A megküzdési stratégiák alakulása a karakterek érettsége szerint



Az érett karakterű pedagógusjelöltre szignifikánsan jobban jellemző a problémaelemzés (sig.=0,000), a kognitív átstrukturálás (sig.=0,000) és az alkalmazkodás (sig.=0,016) problémaközpontú megküzdési stratégiáinak az alkalmazása, mint az éretlen karakterűre.

Az érzelmközpontú megküzdési stratégiák közül az érzelmi indíttatású cselekvés jobban jellemző az éretlen karakterre (sig.=0,000). A visszahúzóds és érzelmi egyensúly keresése területén nem találtunk szignifikáns különbséget a két csoport között.

#### Attribúciós stílus

Az utóbbi két évtized kutatásai rámutattak a tehetetlenséggel összefüggő depresszív működésmód és az attribúciós stílus között fennálló kapcsolatokra.

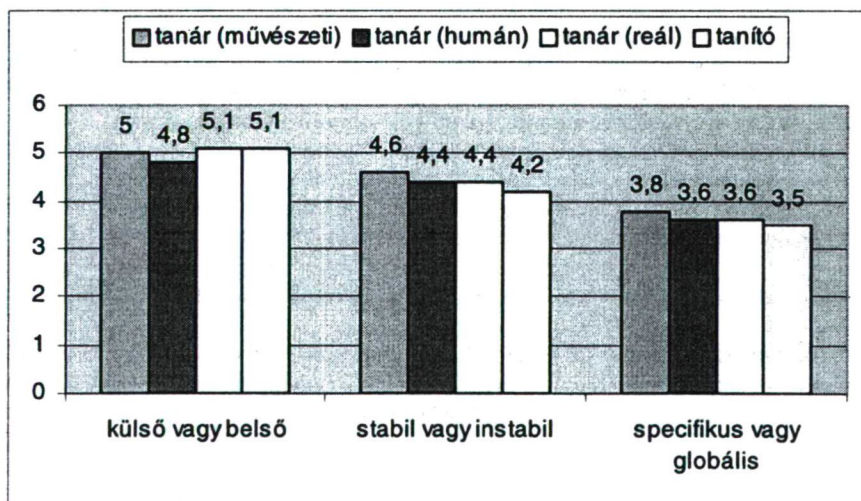
Abramson és munkatársai feltevései szerint a kontrollvesztett helyzetbe került személy implicit módon felteszi magának a kérdést, hogy miért veszítették el az adott helyzetben a kontrollt? (9)

Azok a személyek, akik a kontrollvesztést belső tényezőnek („az én hibám”), stabil („mindig így lesz”) és globális, az életük minden területére kiható („mindent elrontok, amit csak csinállok”) okoknak tulajdonítják, hajlamosabbak a depresszióra, mint azok, akik kevésbé pesszimista attribúciós stílussal rendelkeznek. (8).

A pesszimista attribúciós stílusú emberek úgy érzik, hogy nem befolyásolhatják életük alakulását.

Metalsky, Halberstadt és Abramson (22) kutatásai szerint a pesszimista attribúciós stílusú diákok sokkal lehangoltabbnak bizonyultak, mint azok, akik optimistább attribúciós stílussal rendelkeztek.

A 14. ábráról kitűnik, hogy a saját teljesítménydeficit megítélésekor azt saját belső tényezőnek tulajdonítják (az én hibám), az átlagtól kissé stabilabbnak tartják (mindig így lesz), de átlagosan tartják globálisnak.

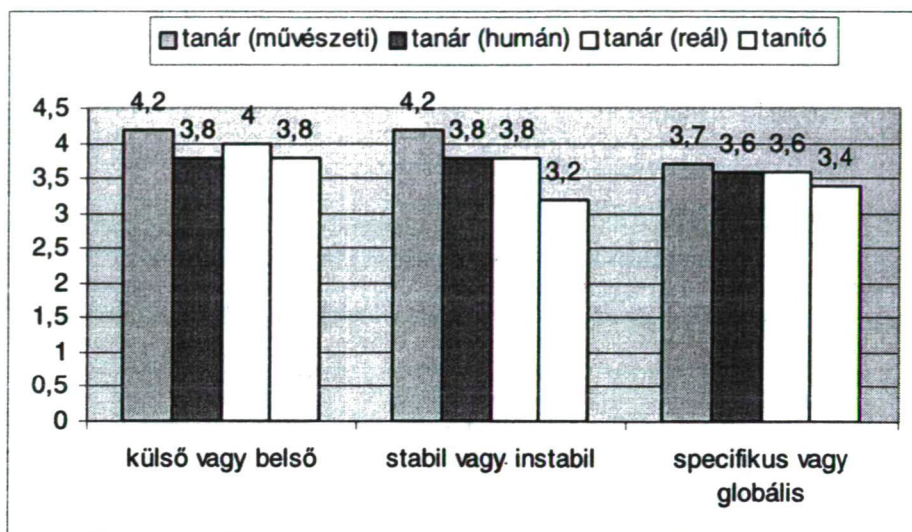


14. ábra

Az attribúciós stílus alakulása szakonként, saját teljesítménydeficit megítélésekor

A csoportok közötti összehasonlító statisztikai vizsgálat nem mutatott különbséget ezen a területen a csoportok között.

A 15. ábrán látható, hogy a veszteség (szakítás valakivel) megítélésekor kevésbé érzik magukat felelősnek, átlagosan tartják stabilnak és globálisnak.



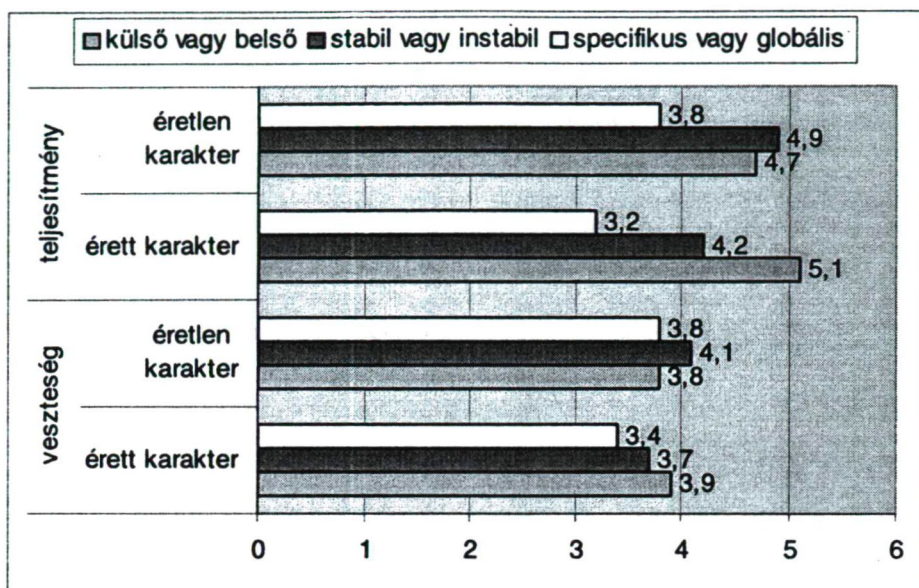
15. ábra  
Az attribúciós stílus alakulása szakonként veszteség megítélésekor

A csoportok közötti összehasonlítás azt mutatja, hogy a művészeti szakos tanárjelöltek szignifikánsan jobban tartják magukat felelősnek ebben az esetben, mint a humán szakos vagy tanító szakos hallgatók (sig.=0,005). Még nagyobb az eltérés a csoportok között a stabilitás területén. Legstabilabbnak a művészeti szakos, legkevésbé stabilnak a tanító szakos hallgatók tartják a helyzetet. A következő csoportok között volt szignifikáns az eltérés:

- a tanító szakos és a humán szakos tanárjelöltek (sig.=0,002)
  - a tanító szakos és a reál szakos tanárjelöltek (sig.=0,002)
  - a tanító szakos hallgatók és a művészeti szakos tanárjelöltek (sig.=0,000)
- A globalitás megítélésében nem volt eltérés a csoportok között.

Az érett és éretlen karakterek összehasonlítását az attribúciós stílus területén a 16. ábra mutatja be.

A teljesítmény megítélésekor az érett karakter szignifikánsan különbözik az éretlen karaktertől abban, hogy kevésbé tartja stabilnak (sig.= 0,029) és globálisnak (sig.=0,03) a teljesítménycsökkenés okát. A veszteség megítélésekor ugyanez a helyzet (stabil: sig.=0,008, globális: sig.=0,008).



16. ábra.  
Az attribúciós stílus alakulása a karakterek érettsége szerint.

## ÖSSZEFOGLALÁS

A kutatás eredményei egyértelműen igazolták, hogy a bevezetőben említett tömegképzéssel együttjáró tendencia megjelenik a pedagógusképzésben is. A pedagógusjelöltek közel egyharmada komoly alkalmassági problémákkal küzd.

Ez felveti, hogy a pedagógusjelölteknek célzott személyiségfejlesztésre van szükségük a képzésük során. A jelölt személyisége önmagától nem lesz alkalmassá arra, hogy adekvát munkaeszközzül szolgáljon a pályavitele során. A pedagógusképzés folyamatába be kellene építeni egy olyan, kötelező tantárgyblokkot, amelynek célja a pedagógusjelölt személyiségének fejlesztése.

A fenti igénynek a kielégítését a jelenlegi pedagógusképzési rendszerben a kötelezően, de választhatóan felvehető tantárgyak (önismeret, kommunikációs készségfejlesztés, konfliktuskezelés stb.) szolgálják.

A kutatás eredményei felvetik, hogy a jövőben a jelenleginél is intenzívebb, emelt óraszámú képzési rendszer bevezetése jobban szolgálná a pedagógusjelöltek önismeretének és pályalkalmasságának fejlesztését.



1. Figula Erika (2002): A pedagógus viszonya a konfliktuskezeléshez, a személyiségvonások függvényében. Sz-Sz-B. Megyei Tudományos Közalapítvány, Nyíregyháza.
2. G. Donáth Blanka (1997): A pozitív és hatékony pedagógusszemélyiség néhány aspektusa a csoportmunka alapján. In: Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből I. (szerk.: Balogh László-Tóth László) Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
3. Bugán Antal (1997): Pedagógia, pszichológia és társadalom. In: Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből I. (szerk.: Balogh László-Tóth László) Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
4. Rózsa Sándor-Kő Natasa-Somogyi Eszter-Faludi Gábor és munkatársai (2004): A személyiségzavarok mérésének dimenzionális modellje: a Temperamentum és Karakter Kérdőív klinikai alkalmazása. *Psychiatria Hung.* 19, (1). 25-44.
5. Osváth Anikó (2003): A személyiség pszichobiológiai modelljének és Cloninger Temperamentum és Karakter Kérdőívének (TCI) bemutatása. Új távlatok a klinikai pszichológiában (szerk.: Kállai János és Kézdi Balázs) Új Mandátum, Budapest.
6. Beck A. T.-Beck R. W. (1972): Screening depressed patients in family practice. A rapid technique. *Postgrad. Med.* 52, 81-85.
7. Kopp Mária (1994): Orvosi pszichológia. Budapest, SOTE Magatartástudományi Intézet.
8. Atkinson R. L.-Atkinson C. R.-Smith E. E.-Bern D. J. (1995): *Pszichológia*. Osiris, Budapest.
9. Comer R. J. (2003): A lélek betegségei. Osiris, Budapest.
10. Szádóczky Erika (2001): Epidemiológia. In: Szádóczky E.-Rihmer Z. (szerk.): *Hangulatzavarok*. Budapest, Medicina Könyvkiadó, 150-168.
11. Kopp Mária-Szedmák Sándor-Lőke J.-Stabski Árpád (1997): A depressziós tünetegyüttes gyakorisága és egészségügyi jelentősége a mai magyar lakosság körében. *Lege Artis Medicine*, 7. évf. 3. szám. 136-144.
12. Beck Á. T.-Rush A. J.-Shaw B. F.-Emery G. (2001): A depresszió kognitív terápiája. Animula, Budapest.
13. Csorba János-Farkas Viktor-Mihádák. Katalin (1996): Diszfunkcionális személyiségi attitűdök és depresszió migrén típusú fejfájásban szenvedő serdülőknél. *Ideggyógyászati Szemle*, 49. évf. 3-4. szám, 89-95.
14. Kopp Mária (2001): Magatartástudományi ember-környezeti rendszerelméleti modell. In: Buda B.-Kopp M.-Nagy E. (szerk.): *Magatartástudományok*. Medicina, Budapest. 23-46
15. Fiske S. T.-Taylor S. E. (1984): *Social cognition*. Random Hause, New York.
16. Seligman M. E. P. (1975): Helplessness. On depression, development and death. Freeman, San Francisco.
17. Seligman M. E. P. (1992): Wednesday's children. *Psychol. Today*. 25(19), 61-64.
18. Csabai Márta-Molnár Péter (1999): *Egészség, betegség, gyógyítás*. Springer, Budapest.
19. Lazarus R. S.-Launier R. (1978): Stress-related transaction between person and environment. In: Pervin L. A., Lewis M. (eds): *Internal and external determinants of behavior*. Plenum Press. New York.
20. Kopp Mária-Skrabski Árpád (1995): *Alkalmazott magatartástudomány*. Corvinus Kiadó, Budapest
21. Lazarus R. S.-Folkman S. (1986): Coping and adaptation. In: Gentry W. D. (ed): *The handbook of behavioral medicine*. Guilford, New York.
22. Metalsky G. I.-Halberstadt L. J.-Abramson L. Y. (1987): Vulnerability to depressive mood reactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 386-393



DR. DOMONKOS JÁNOS

ny. iskolaigazgató, irodalomtörténész

Budapest

## Látogatás Bécsben, a Waldorf-iskolában

– A NEVELÉS DÖNTŐ TÉNYEZŐJE: A PEDAGÓGUS –

Két évtizede folynak hazánkban pedagógiai kísérletek. A jó elképzelések kiállják az idő próbáját. Szerencsére – és sok áldozatos pedagógus jóvoltából – a kísérleti stádiumból egyre-másra a gyakorlati pedagógia szintjére emelkedtek a hajdani kezdeményezések.

Az iskola, melyről az alábbiakban szó lesz, nem holmi kísérlet, hanem bizonyított, ki-próbált pedagógiai gyakorlat. Emberközpontú, vonzó gyermek, szülő és pedagógus számára egyaránt.

A Waldorf-iskoláról van szó, melyből jó néhány Ausztriában működik s világszerte több százra tehető a számuk.

Dr. Rudolf Steiner, osztrák polihisztor, aki Kraljevecben, az akkori Magyarországon született (1861), lehetőséget kapott 1919-ben Emil Molttól Stuttgartban a „Waldorf-Astoria” cigarettagyár igazgatójától, hogy a dolgozók gyerekei részére beindíthassa az első Waldorf-iskolát.

Mostanában Magyarországra visszatért a Waldorf-pedagógia, hisz 1926-tól már hét éven keresztül sikeresen működött az első ilyen budapesti iskola. Legújában ugyanis 1988-ban Solymáron létesítettek Waldorf-intézményt; Waldorf-óvodát, majd egy évvel ezelőtt egy iskolát is. Az egyelőre csupán két, első és második osztályból álló Waldorf-iskola Solymáron, a művelődési házban működik.

Nemrégiben Nechay György, a bécsi „Friedrich Eymann-Waldorfschule” tanára meghívására tanulmányozhattuk a Waldorf-pedagógiát, személyesen győződve meg arról, mi a jó, a szép az ilyen típusú iskolában, hogyan lehet emberibb módszerekkel elősegíteni a gyermekek testi és szellemi épülését. A Waldorf-pedagógia sok elemét, szemléletmódját, logikáját átvehetjük. Mindaz, amit ott Bécsben láttunk, hallottunk, jó hatással lehet a mi pedagógiai gyakorlatunkra is.

Főként a személyiségnevelést, a gyermek harmonikus testi-lelki-szellemi fejlődését tartja szem előtt. A Waldorf-iskolai tanítási cél nem egy világnézetileg színezett, különleges tananyag elsajátítása, hanem az életre nevelés, a gyermekekben szunnyadó képességek kifejtése. Szabad nevelést csak teljesen független pedagógusok nyújthatnak. Saját körükből választják az intézmény vezetőit is, akik a hatóságokkal tartják – az általában gyümölcsöző – kapcsolatot.

Hogyan foglalkoznak a gyerekekkel? – Mintegy 20-25 fiú és lány vesz részt egy-egy osztály foglalkozásán. A gyerekek jól érzik magukat: a tanulást, az iskolát játsszák. A gyengébbek felzárkóztatásában a közösség erejére támaszkodnak. Életszerű a hangulat. Egy kicsit „rosszalkodhatnak” is. Ettől nem jön mérege a pedagógus. Az osztálymunka frontális, mégis minden tanulóra kiterjedő az egyéni szereplés. Szorongásnak nyomát sem tapasztalni. Gyakran volt viszont sikerélmény. Tankönyv nincs. Persze hozzájuthatnak más iskolákban használatos „rendes” tankönyvekhez. A különböző könyvek számukra használható részét nevelőjükkal együtt kiválogatják. Ebben az iskolában elsősorban a nevelő feje a könyvtár.

Miként értékeli a tanulók munkáját? – Hiányzik az osztályzás. Nem akarják tudatlanságukban tettenérni a gyermekeket. Végül is a teljes tanulmányi idő alatt egyszer diplomamunkát

készítenek. Ekkor a diákok nemcsak azért izgulnak, hogy milyen minősítést kapnak, hanem főként azért, hogy ne hozzanak szégyent arra a nevelőre, aki kisgyerekkoruk óta foglalkozik velük, akinek olyan sokat köszönhetnek.

Milyen nevelőkre van itt szükség? – A pedagógusokat nagyon megválogatják. A Waldorf-pedagógia ismeretét igazoló végzettség kell, és még sok más. A pedagógusok itt nem elsősorban anyagi megfontolásból vállalják hivatásukat (bár tisztességesen megfizetik őket!). Ők vallják, azért vannak, hogy tanítványaik többek legyenek, mint tanítóik!

Az intézményes nevelés döntő tényezője: a pedagógus. Elsődlegesnek tartják a nevelőmunkát, amelyhez nélkülözhetetlen a sokrétű ismeret. A nevelő és a gyermek viszonya 8 éven keresztül formálódik, alakul. Az ún. „osztálytanár” a 8. osztályig kíséri az osztálycsaládot. A felvételtkor nem kizárólag jó tanulókat vesznek fel, hanem osztályonként két olyant is, kiket – nyilvános megítélés szerint – gyógypedagógiában kellene részesíteni. Az elsőtől a nyolcadik osztályig minden tárgyat művészi, illetve művészeti megközelítéssel, a testi-lelki kreativitás fejlesztésével oktatnak. A 9-től a 12. osztályig a főtárgyakat egyetemi végzettségű tanárok vagy kiemelkedő pedagógiai képességekkel rendelkező kutatók, művészek, ipari vállalkozók oktatják. Fontos lelki táplálékként és a természettel való bensőséges viszony ápolásaként megünneplik évenként: a Szent Mihály-napot, a karácsonyt, a húsvétot és a Szent Iván-éjt.

Kezdetől fogva tanulnak idegen nyelveket. A két idegen nyelv közül az egyik mindenütt az orosz. A nyolc osztály befejezését követően 3 hetes mezőgazdasági munkán vesznek részt. Parasztgazdaságokban szereznek gyakorlatot állattartásból és más tevékenységekből.

Melyek a hatékony tanítás, tanulás sajátosságai? – Segítséget jelent a rendszeres tanár–szülői együttműködés. Hetenként többórás tanári konferencia, valamint a szülőközösség erkölcsi és anyagi támogatása.

A tanterv szerint anyag kidolgozása részben a gyerekekkel együtt történik, a tankönyv felhasználása nélkül. Az úgynevezett „szakasz” és a 3-4 hetes időszak, melyben naponként délelőtt 8–10-ig az úgynevezett „főtárgy” (magyar, német, történelem, matematika stb.) oktatása történik. Majd 20 perces szünetet követően a folyamatos gyakorlást igénylő tantárgyak következnek. Minden szakasz végén – osztályzás helyett – egy „havi ünnepség” következik, mely teljesen nyilvános. Minden tanuló – szorgalmától függően – egy választott vagy kijelölt anyagrészből tart 5-8 perces beszámolót. Bizonyítvány helyett egy több oldalas értékelést (általános és tantárgyak szerinti jellemzést, tanácsadást) kapnak borítékban a tanulók.

A Waldorf-iskolában nincs osztályzás, tehát nincs buktatás vagy leghagyás sem. Ez a bizalom – hogy a gyengéket vagy éppen „tudatlanokat” is továbbviszik magukkal – a tizedik év körül igazolódik. A gyerekek erre az időre behozzák lemaradásaikat.

Idézzük Rudolf Steinernek egy figyelemre méltó mondatát: „A nevelésben három eszköz alkalmazható sikeresen: a büntetés, a becsvágy felkeltése és a szeretet. Ami az első kettőt illeti, erről a Waldorf-iskola lemond.” Ami a büntetést és a becsvágyat illeti: mindkettő sajátossága, hogy rövid távon hatékony, de a személyiség hosszú távú kibontakozásába gátlásokat épít be, eltorzíthatja.

Nechay György bécsi tapasztalatai szerint a Waldorf-iskolában végzett személyek biográfiájából kitűnő érték, hogy „életcéljuk középpontjában jövarészt az anyagi jólét vagy a karrier helyett egyfajta önzetlen önmegvalósítás áll, mely átlagon felüli családi és szakmai felelősségtudattal párosul.”

Kérdés, hogy élnek-e az önállósodásra törekvő hazai iskolák azzal a lehetőséggel, a Waldorf-pedagógia szemléletmódjával, melyek mindenképpen termékenyítő hatással lehetnek már a mostani pedagógiai gyakorlatunkra is?

Nem titok: szeretnénk egyszer mi is eljutni oda, hogy ilyen rendszerű iskolákban is tanulhassanak gyermekeink.

## Az egészségnevelésről

Amikor az egészségnevelésről beszélünk, mindenki sajátos módon reagál, több-kevesebb lelkiismerettel nézünk szembe önünkkel. Ugyanakkor az is tény, hogy nemcsak az egyén felelős az egészségi állapotáért, hanem a társadalom is a polgáraiért. Meghatározzák egészségünket a jövedelemviszonyok, a foglalkoztatás, a képzettség, a lakásvizonyok, az ipari termelés, a mezőgazdaság, a közlekedés, a környezet szennyezettsége. A szegények, az etnikai kirekesztettek, a képzetlenek tábora sokkal jobban megszenvedti életét, mint a tehetősebbek, megélik a stresszt, ami létfenntartásuk veszélyeztetettségéből ered. Körükben sokkal gyakoribb az alkoholizmus, a drogélvezet, a helytelen táplálkozás, a dohányzás, és gyermekeik révén újratermelik problémáikat.

Minden ember életében vannak kritikus pontok, melyek odafigyelést, fokozott törődést, tetteket, intézkedéseket igényelnek. Ilyen a magzati fejlődés folyamata, a szülés körülményei, a gyermek- és ifjúkori fejlődés, a tanulás, az iskolai élet sokarcú világa. Az egyén életén át tartó, de ebben az életkorban megalapozódó életmód, a táplálkozás, az aktív testmozgás igénye és gyakorlása, a káros szenvedélyek kerülése. Ide tartozik a szülői házból való kilépés pillanata, a családalapítás, a munkaerőpiacra való belépés, valamint a kialakuló szexuális és szociális kapcsolatok megfelelő kezdése. Fontos a prevenció stratégia kialakítása, s ebben első helyre kell tenni a jövedelemkülönbségek csökkentését, a szociális lemaradás felszámolását, az esélyegyenlőség érvényesítését. De jelentős helyet foglal el az ifjúság kérdése, az esélyegyenlőség megteremtése és az élet kritikus szakaszaiban az egészséget támogató akciósorozat is. Fontos célkitűzés a dohányzás visszaszorítása, az alkohol és a drogprevenció, az egészséges táplálkozás érvényesítése, az aktív testmozgás, a lelki egészségvédelem megerősítése, de az is lényeges, hogy a család mellett az iskola váljék az egészségfejlesztés kiemelkedő mintájává, s kedvező irányban változzék a közoktatás intézményrendszerének légköre

Kutatási tapasztalatok bizonyítják, hogy a kedvezőtlen egészségmagatartás összefügg a szocializációs folyamat problémáival. Az tud konstruktívan beilleszkedni környezetébe, aki fiatalként rendelkezik biztos jövőképpel, harmonikus a társaskapcsolata, az iskolában a tanárokhöz, a tanuláshoz való viszonya. Őket kiegyensúlyozott életvitel jellemzi. Döntő kérdés, hogy a közoktatási intézmények atmoszférája, tárgyi környezete alkalmas legyen az egészségbarát életformát támogató üzenetek befogadására és továbbadására.

Ahhoz, hogy az egészségnevelés kiteljesedjen a közoktatási intézményekben, szükséges a felvilágosító és oktatóprogramok megtervezése és bevezetése, az egészséggel kapcsolatos készségek javítása a tanulók, a szülők, a pedagógusok körében. A szülőre, a családokra kiterjedő egészségfejlesztési modellek az esélyegyenlőség irányába történő előrelépés alapkövei. Olyan közösségi programok szervezése, melyeknek részei a szülők és a diákok, vagy tanári tréningek, ahol mélyítik a szakemberek közötti kommunikációt. Szükséges a társadalmi érzékenység növelése, hogy megjelenjenek az alkohol- és drogvisszaszorítást segítő kulturális és társadalmi mozgások, mozgalmak, folyamatok támogatásai, a fejlesztő lélektani és a csoportos közösségi módszerek kultuszai, az egészséges identitásfejlesztés (a pozitív értéktartalmú hagyományok, a közösségi felelősség). Az egészségi állapotot meghatározó főbb életvezetési

stratégiák központi elemei: a egészséges táplálkozás, a rendszeres testmozgás, a káros szenvedélyektől való mentesség, a kellő és megfelelő minőségű pihenés.

Az egészséges táplálkozás kialakításában és megvalósításában a szülők felkészítése mellett számon tarthatjuk a tanulók táplálkozásoktatását, a táplálkozási tanácsadás bevezetését, a gyermekétkeztetés, az iskolai büfék korszerűsítését, az iskolai egészségnevelési akciók megszervezését.

A rendszeres testmozgás, testedzés, sportolás élettani és pszichológiai fontosságát mindenki ismeri és elismeri. A mozgásszegény életmód kárát nemcsak tudja, hanem előbbutóbb minden ember érzi is. Mindehhez szükséges, hogy a tanulók a mozgásgazdagabb életmódot válasszák, a testedzés és a sportolás közösségi és társadalmi program legyen. Megvalósításra vár az egészség évtizedének programjavaslata is, nevezetesen: „Adj magadra!” – „Mozogj egér nélkül!” – „Sportpéntek” – „Öltönyös és kosztűmös torna” – „Mozgó percek és mozgó testek”.

A fentiekhez kapcsolódik a tanulók lelki egészségi állapotának és életminőségének javítása, az egészségtudat fejlesztése, a lelki egészségnek mint értéknek a felmutatása. Itt is lényegesnek tartjuk a prevenciók projektek kidolgozását (család és iskola), a családok felkészítő programját, a családsegítők felkészítését, a pedagógusok képzését és továbbképzését.

---

---

BORONKAI DÓRA

tanársegéd

PTE Illyés Gyula Főiskolai Kar

Pedagógusképző Intézet

Szekszárd

## Kooperatív tanítási stratégiák az irodalomtanításban Babits Mihály Jónás könyve című művének feldolgozása

– OKTATÁSI SEGÉDANYAG –

### Pedagógiai helyzetkép

Sokan gondolják úgy napjainkban, hogy a középiskolai magyartanítás válságos időszakban van. Igaz ez az irodalomra és a nyelvészetre egyaránt. A gyakorlatban már nem működnek hatékonyan a hajdan jól bevált módszerek, ezért az újítás, a változtatás elengedhetetlen.

A magyartanítás megújulása olyan folyamat, melyben régi értékeit meg kell őrizni, de szükség van a modern kor követelményeinek figyelembevételére is. Hiszen az irodalom és a nyelvészet humán tudomány. Az emberrel foglalkozik, azzal az emberrel, aki társas lény, a többi ember között él a társadalomban, ezért gondolkodásmódjában, nyelvhasználatában, stílusában önkéntelenül is alkalmazkodik a körülötte lévő világhoz. Vagyis a változtatás okai részben belülről fakadnak, s a szülő, a pedagógus egyaránt érzi, hogy a mai kor szülötének másra van szüksége, a világ, amelybe beleszületett, és amelyben él, másfajta felkészítést vár az iskolától, ezen belül az anyanyelvi és az irodalmi neveléstől. Elvárja egyfelől, hogy a megszerzett tudás megfeleljen a felnőttkor igényeinek, a tanuló nyelvi rátermettségé-

vel, fogalmazási kultúrájával, kommunikációs és együttműködési képességeivel megállja helyét a munkaerőpiacon, legyen kellő önismerete, ezáltal reális önbizalma, képes legyen az érdekérvényesítésre, s így jó életminőséget biztosíthasson a maga számára. Másfelől fontos követelmény az is, hogy mindemellett közvetítse az eddig értéknek tartott kulturális örökséget, hogy lehetséges maradjon a generációk közötti párbeszéd. A változtatás tehát elkerülhetetlen.

Régi oktatási rendszerünk felépítését a piramisok szerkezetéhez hasonlíthatjuk, melyek alapkövét az iskola által közvetített lexikális tudás és a részben az oktatásból, részben a tágabb környezetből származó viselkedési normák, szabályok adják. Ezek együtteséből épül a piramis csúcsa, mely a diák által az előzőekből leszűrt és a későbbiekben is hasznosítható ismereteket jelenti. Ha megvizsgáljuk a sok megtanult, memorizált ismeretet, előbb-utóbb szembetűnő lesz a mennyiségi különbség a később ezekből hasznosítható ismeretanyaghoz képest. Mai oktatási rendszerünk vakmerő építészeti újításra tör, melyből kiderül, a tudás piramisa megáll-e fordított helyzetben is. A fordított piramis olyan kompetenciákkal, értelmezési, használati, reflektáló képességgel, egyéni látásmóddal kívánja felruházni a mai diákokat, melyek segítségével a jóval kevesebb ismeretanyag az alkalmazási képességek révén sokszorozódik meg, és teszi mindarra képessé birtokosát, hogy a rohanó élet követelményeinek jobban megfeleljen. Lehet, hogy a gravitáció nem sok jót jósol az utóbbi piramisnak, és sokak szerint előde a földön oly biztosan állt, miért ne próbálnánk esélyt adni az újnak, mely inog még, de erővonalai egyre tisztábban kirajzolódnak.

Ehhez az új módszertani szemlélethez kíván segítséget nyújtani ez a kooperatív tanulási technikákra épülő oktatási segédanyag, amely Babits Mihály Jónás könyve című művének szövegközpontú, csoportos feldolgozását mutatja be.

## **A kooperatív tanulás fogalma**

Az új tanítási, tanulási stratégiákkal foglalkozó szakirodalomban nagyon sok megfogalmazást találunk a kooperatív tanulás meghatározására, melyek között sok hasonlóság, de több szempontból eltérés is megfigyelhető. Az egyik legalapvetőbb meghatározás szerint: „A kooperatív tanulás akkor jön létre, amikor a diákok párokban vagy kis csoportokban együttműködve közös problémát oldanak meg, közös témákat kutatnak, vagy közös értelmezések alapján hoznak létre új gondolatokat, új kombinációkat.” (1)

Egy másik definíció az új tanulási technika eredményessége, hatékonysága szempontjából közelíti meg a kérdést: „A kooperatív tanulás több mint a teljesítmény növelése, tárgyi tudás mélyítése, a kritikai gondolkodás képességének fejlesztése – bár ezek mindegyike értékes eredmény.” (2)

## **A kooperatív tanulás célja**

Elődleges törekvése a tanulási célok megvalósulása érdekében működő közösségek kialakítása, az önálló ismeretszerzési, ismeretfeldolgozási, döntési és értékelő képesség kialakítása, fejlesztése. Emellett fontos célja, hogy a tanulók személyes tapasztalatokat szerezzenek az önálló tanulásról, és egyre tudatosabban irányítsák és ellenőrizzék saját tanulási és megértési folyamataikat. A kooperatív rendszer nélkülözhetetlen eleme az aktív gondolkodás, az alkotó és sokoldalú együttműködés, mely elképzelhetetlen az empátia, a tolerancia és a szociális készségek kialakítása és fejlesztése nélkül.

## A tanulásszervezés lépései

Első lépés a tanóra fejlesztési céljainak meghatározása, a tanítási óra szerkezetének felvázolása, a **fázisok megtervezése**. A ráhangolás fázisában a tanulók előzetes tudásának aktív felidézése a cél, hogy az új információk a már meglévő tudás kontextusába ágyazódhassanak. Itt kerülhet sor a tévedések, félreértések tisztázására is. A tanóra második szakasza a jelentésteremtés fázisa, melyben sor kerül az új információk megismerésére, a szöveg elolvasására, értelmezésére, az új ismeretek és az előzetes tudás összekapcsolására. A reflektálás fázisában az új ismeretek megszilárdítása a fő cél saját megfogalmazással, véleményalkotással, a tanulók közötti gondolatcserével. Mindez a rugalmas gondolkodás fejlesztését szolgálja.

Ezután következhet a téma feldolgozására leginkább alkalmas **technikák kiválasztása**. A tervezéskor négy módszer közül választhatunk. A hagyományos tanítási óra menetébe illesztünk egy-egy kooperatív technikát, a már kidolgozott kész mintatervek közül veszünk át és alkalmazunk egyet, a kész mintatervet egyéni elképzeléseink szerint átalakítjuk, vagy teljesen önálló mintatervet készítünk. Mindegyik megoldás alkalmazható, az első főként a nagy létszámú tanulócsoportok és az idő rövidsége miatt szerencsés; a második és a harmadik variáció a kooperatív technikákkal ismerkedő pedagógusoknak ajánlott, az önálló mintaterv készítésével pedig a csoportos módszereket gyakran alkalmazó tanárok próbálkozhatnak.

A tanításban leggyakrabban használt kooperatív technikák a teljesség igénye nélkül: ötletbörze, fűtábra, jelentésháló, pókhálóábra, három megy, egy marad, szakértői csoportok, írás saját magunk számára, jellemterkép, kerekasztal, körforgó, kettéosztott napló, kilépőkártya, mozaik vagy fűrés, reciprok tanítás, rövid esszé, tanári kalauz, T-táblázat, vándorló csoportok, állóképek, idézetkártyák, jegyzőkönyv, listakészítés, szempontok szerinti figyelés, vita, sarkok módszer, páros olvasás, páros kérdés, grafikus szervezők használata, a tanulói kérdésfeltevés ösztönzése, a tanulási folyamat értékelése, szemléltetés, az előzetes ismeretek feltárása, asszociációs mező, előfeltevések előhívása, reflektálás adott problémára, véleményalkotás, tételmondat bizonyítása, cáfolása.

Az óra megtervezése és a módszerek kiválasztása után a tanulók **csoportokba osztása** következik. A csoportalakításnak számos variációja alkalmazható. Létrehozhatunk *homogén* összetételű csoportokat, ahol a hasonló teljesítményű tanulók kerülnek egymás mellé, tehát különböző erősségű csoportokat alakítunk ki abból a célból, hogy mindenki a képességeinek megfelelő nehézségű feladatot kapjon. A heterogén csoportok az előzővel ellentétes összetételűek, hisz a tanár tudatosan törekszik arra, hogy különböző teljesítményű tanulók kerüljenek egy csoportba. A csoportok kialakítása rábízható a tanulókra is, ilyenkor a szimpátia elve a döntő, mindenki azzal dolgozik, akivel a legjobban együtt tud működni. A módszer legfőbb célja, hogy a tanuló felszabaduljon a stressz alól, és oldottabb hangulatban tudjon gondolkodni. Ennek a pedagógiai törekvésnek az egyik legjobb eszköze, ha azokkal dolgozhat együtt, akikkel akar. A véletlenszerűen kialakított csoportok előnye, hogy a tudatosan érvényesített szempontok torzító hatása elkerülhető. Bármilyen szelekciós szempont alkalmazásával létrehozhatunk ilyen csoportokat, de ha nem működőképes a kombináció, számítanunk kell a gyakori átszervezésre. Az ülésrendi csoportok alkalmazása is nagyon életszerű csoportszervezési mód lehet, azonban inkább azoknak a tanároknak ajánlott, akik csak ritkán alkalmaznak csoportmunkát, különben az ülésrend fog fokozatosan a csoportokhoz idomulni.

A tanulócsoportok kialakítása után következhet a szükséges **anyagok, szövegek, illusztrációk kiosztása, a szerepek kijelölése, a tanulási folyamat, a feladatok ismertetése, magyarázata, végül az egyes fázisok időkeretének meghatározása**.

A tanár szerepe a hagyományos tanítási órához képest jelentősen megváltozik. Tevékenysége kevésbé aktív, de nagyon fontos. Fő feladata a diákok megfigyelése, a folyamatos

készenlét, a támogatás, a segítségnyújtás, szükség esetén a beavatkozás, a tanulás irányítása, szervezése.

A munka utolsó fázisa az eredményekről történő **beszámolók közzététele**, melyek során kiderül, hogy ki milyen módon és eredménnyel oldotta meg a feladatot. Itt kerül sor a vélemények megvitatására, az órán tanultak összegzésére. Az eredmények közzététele megtörténhet plenáris beszámolók segítségével, melyek során a csoportok képviselői ismertetik az eredményeket, vagy mozaikos megoldásokkal, mely esetben maga a beszámoló is csoportmunkában folyik.

Az utolsó fázis a tanulási folyamat, az egyéni és a csoportos munka **értékelésének megtervezése**.

## JEGYZETEK

- (1) Temple, C.–Steel, J.–Meredith, K.: Az együttműködésen alapuló tanulás. A kritikai gondolkodás fejlesztése olvasással és írással projekt, V. tankönyv, kézirat, 1988. 11. p.
- (2) Horváth Attila: Kooperatív technikák. Hatékonyság a nevelésben. Altern. Füzetek 7. OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest, é. n., 17. p.

### Babits Mihály: Jónás könyve

#### Tartalmi célok:

- A mű irodalomtörténeti helyének kijelölése
- Az elbeszélő költemény jellemzőinek összegyűjtése
- A motívumok és azok jelentéseinek feltérképezése
- A mű kérdésfeltevésének, problematikájának tisztázása
- A műben megjelenő történelemfilozófiai és etikai kérdések megbeszélése
- Személyes értelmezések, vélemények kialakítása

#### Módszertani célok:

- Egy konkrét téma feldolgozása kooperatív tanulási technikákkal
- Interaktív és reflektív technikák alkalmazása
- Az együttműködési készség fejlesztése
- A problémamegoldó gondolkodás fejlesztése
- A nyelvi kompetenciák fejlesztése
- A tanulási folyamat értékelésének és az önértékelési képességnek a kialakítása

#### Tartalmi követelmények:

- A tanuló ismerje a mű eszmei, történelmi hátterét
- Értse a mű által felvetett filozófiai és etikai problémákat
- Tudjon értelmezni fontos idézeteket
- Tudjon kapcsolatot teremteni más művészeti alkotásokkal
- Tudjon értékművet kialakítani, érveket, tételmondatokat megfogalmazni a mű kérdéseivel kapcsolatban

#### Módszertani követelmények:

- Aktívan vegyen részt a csoport munkájában
- Együttműködően segítse elő a munka hatékonyságát
- Tudjon társai számára is értelmezhető szemléltető anyagot készíteni
- Gyakorolja a tolerancia és az empátia képességét

- Legyen képes önálló jegyzetei alapján a csoport munkájáról referálni
- Legyen képes társai és önmaga korrekt értékelésére

#### Munkaformák:

- **Fürtábra (asszociatív, hierarchikus):** egy adott szóhoz, kifejezéshez kapcsolható asszociációk összessége a közöttük lévő kapcsolat feltárása nélkül vagy hierarchikus rendben.
- **Három megy, egy marad:** a csoport nagyobbik része (4 fős csoport esetén 3 tanuló) átül a szomszéd asztalhoz, hogy megismerkedjen a másik csoport munkájával, egy diák pedig a harmadik csoport tagjait fogadja, hogy bemutassa, mivel foglalkoztak eddig társaival. A körforgás addig folytatódik, míg minden csoport meg nem ismerte a többiek munkáját.
- **T-táblázat:** alkalmas egy fogalom két nézőpontjának összehasonlítására, érvek és ellenérvek felsorolására, hasonlóságok és különbségek összevetésére, tehát minden kétpólusú gondolkodás vizuális megjelenítésére.
- **Eszmecsere:** a párok vagy csoportok tagjai rövid beszélgetés során megvitatják az adott témához kapcsolódó véleményüket, kicserélik gondolataikat, ötleteiket.
- **Listakészítés:** a kulcsszavak összegyűjtésével egyéni vagy közös felsorolás készítése.
- **Közzététel:** a választott képviselők bemutatják a csoport közös munkájának eredményét szóban vagy írásban az összes tanuló előtt.
- **Szakértői csoport:** az azonos témával foglalkozó tanulókból alakított ideiglenes munkacsoport.
- **Tanári kalauz:** feladatokból és/vagy kérdésekből, idézetekből, illusztrációkból összeállított segédanyag, mely irányítja az adott téma vagy szöveg egyéni feldolgozásának folyamatát, segíti a személyes befogadást, az értelmezés kialakítását.
- **Idézetkártya:** az irodalmi művekből bizonyos szempontok alapján kiválasztott szövegrészeket tartalmazó kártyák, melyek a tanulási folyamat mindhárom fázisában alkalmazhatók.
- **Sarkok módszer:** vitatechnika, mely két különböző vélemény ütköztetésére és a véleményváltoztatások megjelenítésére ad lehetőséget.
- **Mozaik (fűrész) technika:** a tananyag, szöveg „szétfűrészelése”, mely a kiscsoportok számára az adott téma részletes és személyes feldolgozását teszi lehetővé.
- **Jellemtérkép:** valós vagy fiktív alakok karakterének ábrázolására, tulajdonságainak összegyűjtésére szolgáló, a fürtábrákhoz hasonló grafikai szervező.

#### Munkafázisok:

Ráhangelődés (1. óra)	Jelentésteremtés (2. óra)	Reflektálás (3. óra)
A mű hagyományba ágyazottsága, a műfaji és tartalmi előzmények feltárása, az előzetes tudás aktivizálása.	A szövegegységek részletes értelmezése, a kulcsmotívumok jelentésének megfigyeltése, a szereplők tulajdonságainak feltárása, a mű alapkérdésének értelmezése, a történelemfilozófiai és etikai kontextus szerepe.	Az előzetes tudáshoz kapcsolható információk elmélyítése, kapcsolat és összefüggés keresése más műalkotásokkal, a zárlattal kapcsolatos állásfoglalás kialakítása, véleménynyilvánítás.

#### Ráhangelődés:

- A tanár ismerteti az óra célját, követelményeit, témáját.



- A tanulók kialakítják a csoportokat, névválasztás (1, 2, 3, 4 csoport)
- Az elbeszélő költemény jellemzőinek felelevenítése – **fürtábra készítése**.
  - Két csoport egy-egy részfeladatot húz az alábbiak közül: elbeszélő költemény műfaji jellemzői, az elbeszélő költemények szereplői a magyar irodalomban.
  - Mindkét csoport **asszociatív fürtábrát** készít gondolatairól.
  - A **három meg, egy marad** technikával megismerik egymás megoldásait.
  - Összegzik gondolataikat egy **hierarchikus fürtábra** készítésével.
- A téma megbeszélése – **T-táblázat** készítése.
  - A másik két csoport elolvassa a bibliai történetet.
  - Az egyik csoport tagjai **eszmecserével** összegyűjtik, mi a közös a két műben, a másik csoport tagjai a különbségeket veszik számba – **listakészítés**.
  - A **három meg, egy marad** technikával megismerik egymás munkáját, a **közzététel** során mindkét csoportból egy képviselő elkészíti a **T-táblázatot** a táblánál.

#### Jelentésteremtés:

- A szöveg feldolgozása **mozaik technika** alkalmazásával.
- A csoport tagjai megkapják a mű egyes szövegrészeit (1, 2, 3, 4, Jónás imája) és a feldolgozást segítő **tanári kalauzokat**. (Melléklet)
- A tanulók először önállóan értelmezik az olvasott szövegeket, majd **szakértői csoportokat** alakítanak a többi csoport azonos szövegrésszel foglalkozó tagjaiból, **eszmecserét** folytatnak, és megoldják a szöveghez kapcsolódó feladatokat. A kiválasztott idézetek a szövegrészek értelmezését segítik. Feladat az egyes idézetek és a szöveg közötti kapcsolat feltárása.
- A csoportok visszarendeződése után minden csoporttag referál feladatáról a többieknek, hogy a komplex értelmezés kialakuljon.
- A **közzététel** során a szakértői csoportok képviselői beszámolnak munkájukról, közös karaktértérképet készítenek tanári irányítással.

#### Reflektálás:

- A tanulói vélemények, reflexiók összegyűjtéséhez a csoportok húznak egyet az alábbi feladatokból:
  - Az egyik csoport összegyűjti az érveket arra vonatkozóan, hogy Babits műve elbeszélő költemény – **listakészítés**
  - A másik csoport arra keresi a választ, hogy mi az oka a két történet közötti különbségnek – **eszmecsere**
  - A harmadik csoport kikeresi a mű szállóigévé vált mondatait, majd általános értelmet keres hozzájuk – **idézetkártya készítése**
  - A negyedik csoport összegyűjti és rendszerezi azokat az alkotókat és műveket, akiknél a küldetésstudat problematikája szintén megjelent – **hierarchikus fürtábra**
- A **közzététel** alkalmával minden csoport egy képviselője bemutatja az eredményeket.

- A mű zárlatának értelmezése – **sarkok módszer**
  - Az Úr döntésének értékelése két tételmondat megfogalmazásával.
  - A tanulók egyénileg gyűjtik érveiket, a mű mondatait véleményük alátámasztására.
  - A két különböző vélemény képviselői a terem két sarkába állnak.

- Mindegyik csoport felhossa érveit véleménye indoklására.
- A meggyőzött tanulók a másik sarokba vándorolnak.

### Értékelés:

- A tanulási folyamat értékelése mondatkiegészítéssel: a megkezdett mondatok befejezésével a tanulók megfogalmazzák, hogy mi volt a legfontosabb dolog, amit a tanítási órán megtanultak, mi okozott a legnagyobb gondot számukra, kitől tanultak a legtöbbet aznap.
- A csoportértékelő lap kitöltésével mindenki közölheti, szerinte ki dolgozott a leghatékonyabban a csoport tagjai közül, ki volt a leginkább együttműködő, miben volt jó a csoport, mi okozott gondot, mire kell később jobban odafigyelni.
- Az egyéni értékelő lap kitöltésével mindenki végiggondolhatja aznap teljesítményét, mennyire voltak hasznos ötletei, milyen figyelmesen olvasta el a rá eső szövegrészeket, mennyire volt aktív a feladatok megoldásában, keresett-e választ arra, ami nem volt számára világos.
- A kilépőkártya készítésével feljegyezhetik az aznap megismert legfontosabb gondolatot, a témához kapcsolódó egy kérdésüket, egy személyes észrevételüket, reflexiójukat.

### Mellékletek:

Tanári kalauz 1.
Kik voltak a próféták a Bibliában, és mi volt a szerepük?
Milyen feladat áll az első rész középpontjában?
Értelmezd a hajó, a tenger és a sziget motívumát a műben!
Melyik műben találkoztál a bűnbakkeresés hasonló formájával?
Mit jelent a szivárvány képe a zárlatban? Honnan való a motívum?
Keress példákat a szövegben az archaikus stílus alkalmazására és a pejoratív szóhasználatra!
Mi a célja ezzel a költőnek?
Készíts jellemtérképet Jónásról az első rész alapján!

„Míg egy napon aztán egyszerre minden megváltozott, szinte egyik pillanatról a másikra, mintha betörték volna az ablakok és bezuhanna a vihar. A biztonságérzés és a nyugalom eltűnt a világból.”

– Babits Mihály –

„Ma úgy állunk korunkban idegenül, mint a sziget, melynek a körülötte zajló tengertől csak félnivalója van.”

– Babits Mihály –

Tanári kalauz 2.
Melyik gyermekirodalmi műben találkoztál hasonló eseménnyel, Ott mi volt a szerepe?
Mit jelképez a Cet alakja a műben? Hol találkoztál hasonló „helyszínnel”?
Mi a célja a bezáratásnak?
Miért szabadulhat ki Jónás a Cet gyomrából?
Keress ellentétpárokat, ironikus és naturalisztikus kifejezéseket a második részből!
Készíts jellemtérképet Jónásról a második rész alapján!

„A mélybe vetettél, a tenger mélyére,  
 körülvett az áradat,  
 örvényeid és hullámaid  
 összecsaptak fölöttem.  
 (...)
 Leszálltam föld alatti országodba,  
 A régmúlt idők népei közé,  
 De kimentetted a pusztulásból életemet  
 Uram, én Istenem”

– Jónás imája a Bibliában –

Illusztráció: Jónást a tengerbe dobják. Részlet a Verduni oltárról. Klostenburg. 12. sz.

Tanári kalauz 3.
Mivel állítható párhuzamba a harmadik rész kezdete?
Milyen szám köré szerveződik ez a része a műnek? Hol szerepel ez a szám, mi épül köré? Mi az alapvető jelentése?
Hol jelenik meg a küldetésvállalás problematikája a műben? Hogyan vonatkoztatható ez a költő jellemére?
Milyen bűnöket követtek el a ninivei emberek? Csoportosítsd őket mértékük szerint!
Keress stilisztikai alakzatokat a műben, és fogalmazd meg szerepüket a hatáskeltés szempontjából!
Készíts jellemterképet Jónásról a harmadik rész alapján!

„S magyar rónán új tornyok szökelltek  
 Merész magasba, és egy új seregnek  
 Élén jövőbe tartottál, Vezér!

S ma egy világ romján újra kelve  
 Te vagy megint új harcok tiszta lelke,  
 A lobogó, ki új egekbe ér!”

– Juhász Gyula: Babits Mihálynak –

Tanári kalauz 4.
Hasonlítsd össze az Űr és Jónás időszemléletét!
Melyik irodalmi műben találkoztál hasonló szembeállítással?
Értelmezd a tők példázatát! Hogyan indokolja ez az Űr döntését? Mire utal ez a döntés?
Mit jelképez a műben Ninive és a kénköves tűz pusztítása?
Keress példákat a patetikus szóhasználatra, és értelmezd stilisztikai szerepét!
Készíts jellemterképet Jónásról a negyedik rész alapján!

Babits Mihály: Miatyánk című verse

„miért az emlékek, miért a multak?  
 miért a lámpák és miért a holdak?  
 miért a végét nem lelő idő?  
 vagy vedd példának a piciny fűszálat:

miért nő a fű, hogyha majd leszárad?

miért szárad le, hogyha újra nő?”

– Babits Mihály: Esti kérdés –

Tanári kalauz 5.
Mivel indokolnád, hogy a vers műfaji meghatározása lírai epilógus?
Az imaforma milyen jellemzőivel találkozol a versben? Van-e eltérés a hagyományos imádságok formai és tartalmi jellemzőihez képest?
Valójában ki rejtőzik Jónás álarca mögött? Mi utal erre a Jónás imájában?
Mit jelképez a Cet és a Gazda a versben?
Mitől búcsúzik és miért fohászkodik a versben a költő?
Mi a stilisztikai szerepe az írásjelek elhagyásának és a szóhasználatnak?

„Mert orv betegség öldös íme engemet  
és fojtogatja torkomat,  
gégém szűkül, levegőm egyre fogy, tudóm  
zihál, s mint aki hegyre hág,  
mind nehezebben kúszva, vagy terhet cipel,  
kifulva akként élek én  
örökös lihegésben (...)

Te jól tudod,  
Mennyi kint bír az ember, mennyit nem sokall még az Isten jósága sem,  
S mit ér az élet... S talán azt is, hogy nem is  
Olyan nagy dolog a halál.”

– Babits: Balázsolás –

„Szavak, jöjjetek köré,  
ti fájdalom tajtékai!  
ti mind, a gyásztól tompa értelem  
homályán bukdósó szavak,  
maradjatok velem:”

– Radnóti Miklós: Csak csont és bőr és fájdalom –

## SZAKIRODALOM

- Bárdossy Ildikó–Dudás Margit–Pethőné Nagy Csilla–Priskinné Rizner Erika: A kritikai gondolkodás fejlesztése – az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2002.
- Báthory Zoltán: Tanulók, iskolák – különbségek. Budapest, OKKER, 111-115. o. 1997.
- Benda József: Lépések egy humanisztikus iskola felé. Új Pedagógiai Szemle, 1993. 9. sz., 70-92. o.
- Buzás László: A csoportmunka. Tankönyvkiadó, Budapest, 1980.
- Fisher, Robert: Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni? Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1999.
- Horváth Attila: Kooperatív technikák. Hatékonyság a nevelésben. OKI Iskolafejlesztési Központ, Bp. é. n.
- Kagan, Spencer: Kooperatív tanulás. Önkonet Kft., Bp., 2001.
- Knausz Imre: A tanítás mestersége, Egyetemi jegyzet, Miskolci Egyetem
- Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában I-II-III-IV. Szerk. Vastagh Zoltán. JPTE, Pécs, 1996-1999.
- Roaders, Paul: A hatékony tanulás titka. Oktatás önirányító kiscsoportokban. Calibra. Budapest, é. n.

## Az etika modul tantárgy bevezetésének tapasztalatai Debrecenben

### Bevezető gondolatok

Az etika modul bevezetése a 7. évfolyamon 2003. szeptember 1-jén indult az általános iskolákban. Az iskolák többsége várakozással fordult az új műveltségi terület, az új tantárgy lehetőségei felé, hiszen a különböző embertudományokat integráló etika komoly segítség lehet a diákok önismeretre, társadalomismeretre, a társadalmi normák átadására, fontos értékek elfogadására (szeretet, szépség, munka, tudás, szabadság), pozitív beállítódás kialakítására a nevelésben.

Az etika oktatásában sajátos és fontos hangsúlyt hordoznak:

- Az iskola sajátos értékrendje
- A tárgy tanító tanár személyisége
- A diákok élettapasztalatai, élményei és igényei
- A diákok szociális szükségletei.

A 2003/2004. tanévben első ízben tanított etika modul helyzetének vizsgálatához szükséges volt a tapasztalatgyűjtésen túlmutató kérdőíves kutatásra, amelyet a debreceni általános iskolák körében végeztem.

Természetesen számolva azzal a lehetőséggel is, hogy a kerettantervi szabályozás által biztosított átcsoportosítással néhány iskolában az etikaoktatás a 2004/2005. tanévre tolódott.

### A kérdőíves vizsgálat eredménye

A kérdőíveket 28 önkormányzati általános iskolába juttattam el, 19 válasz érkezett vissza, amelyek alapján a következő megállapításokat tettem.

A kérdőív összeállításakor az alábbi kérdésekre szerettem volna választ kapni:

- Milyen rendszerben vezették be a különböző iskolák az etikát?
- Mi a véleménye a tanító tanároknak a bevezetés feltételeiről, körülményeiről, fontosságáról?

1. Bevezetésre került-e az etika tantárgyi modul oktatása az intézményben a 2003/2004. tanévben? Ha igen, hányadik évfolyamon és milyen óraszámban (heti)?

- |                              |       |     |
|------------------------------|-------|-----|
| • 7. évfolyam – heti egy óra | 18 fő | 95% |
| • nem vezették be:           | 1 fő  | 5%  |

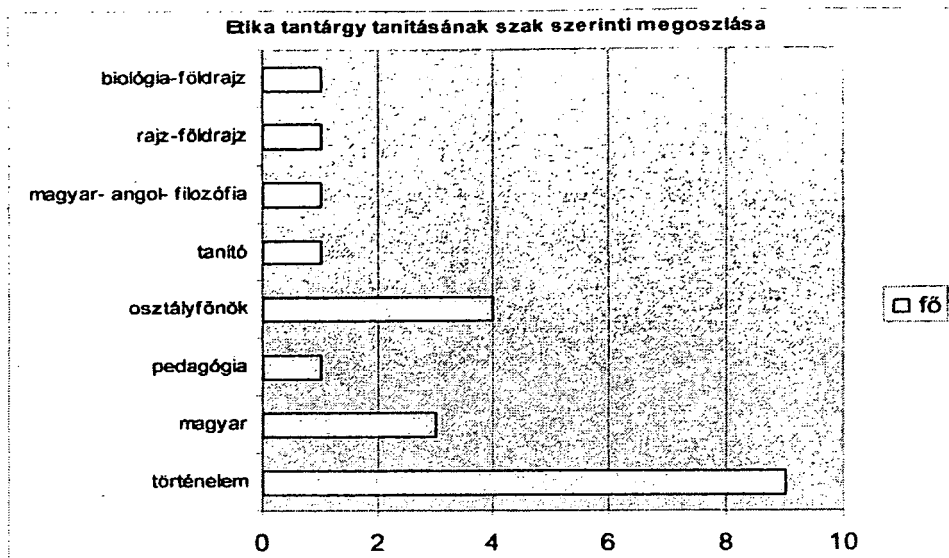
Ha nem, miért nem vezették be a tárgyat?

- A felhasználható órakeret nem tette lehetővé.

A debreceni iskolák (a válaszadók) 95%-a elindította a modul tantárgyat az előírt tanévben.

A nemleges választ adó intézmény indoklása, hogy miért nem vezették be a tárgyat, elfogadhatatlan, hiszen a kerettantervi rendelet szabályozza a kötelező modul tantárgyaknak a nevelés-oktatásba történő bevezetését.

## 2. Milyen szakos tanár-kolléga tanítja?



Van-e külön etika modulra képesítése? Ha igen, hol képezték és hány órában?

- Nincs külön képesítése 18 fő

A grafikon jól mutatja, hogy az etika modul oktatásához speciális képesítéssel, szakirányú végzettséggel nem rendelkeznek a pedagógus kollégák.

Legnagyobb számban – helyesen – a történelem és a magyar nyelv és irodalom szakos tanárok, valamint az osztályfőnökök tanítják. Számomra megnyugtató megoldásnak az tűnik, amikor az adott tanár hiteles kalauz és tolmács a mindennapi élet során felvetődő kérdések, az embertudományok válaszokat kereső gondolatai között.

A kerettantervi kézikönyv tartalmazza a IV. fejezetben a Közleményt a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 28/2000. (IX. 21.) OM rendelet alapján induló kötelező kerettantervi modulok oktatásának képesítési feltételeit.

A) Alapképzésben szerzett szakképzettség

B) Szakirányú továbbképzésben szerzett szakképzettség

A)

filozófia szakos tanár

filozófia szakos bölcsész

szociológia szakos tanár

kulturális antropológia szakos tanár

kulturális antropológia szakos bölcsész

politológiai szakos tanár

politológiai szakos bölcsész

magyar nyelv és irodalom szakos tanár

történelem szakos tanár

hittanár abban az esetben, ha olyan hittudományi felsőoktatási intézményben szerezte szakképzettségét, ahol a Magyar Akkreditációs Bizottság a 111/1997. (IV. 27.) Korm. rendelet alapján akkreditálta a hittanár szakot

B)\*

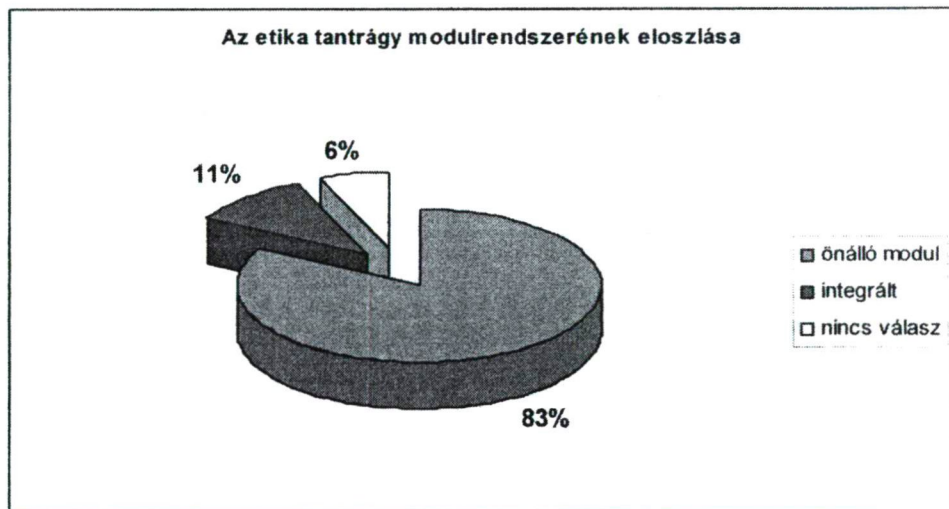
ember-, erkölcs- és vallásismeret szakirányú szakos pedagógus  
család- és gyermekvédelem pedagógiája szakirányú szakos pedagógus  
társadalom- és állampolgári ismeret szakirányú szakos tanár

A)

egyéb tanári szak,  
figyelembe véve a szakirányú továbbképzési szakra való jelentkezés feltételeit

3. Milyen rendszerben vezették be az etika tantárgyi modult (integrált vagy önálló modul)?

- önálló modul: 15 fő 83%
- integrált: 2 fő 11%
- nincs válasz: 1 fő 6%



A válaszadó iskolák 83%-a önálló modulként vezette be, amelynek egyik legfontosabb jellemzője a tantárgy sajátos arculatának megjelenítése. Másik előnye, hogy lehetőség van a tárgy oktatásához legjobban megfelelő módszerek, operatív tevékenységek, értékelési módok kialakítására.

4. Hogyan történik az etika modul értékelése, minősítése (félévkor és a tanév végén)?

- osztályzattal: 10 fő 56%
- szöveges értékeléssel: 6 fő 33%
- a történelem tantárgy része, osztályzattal: 2 fő 11%

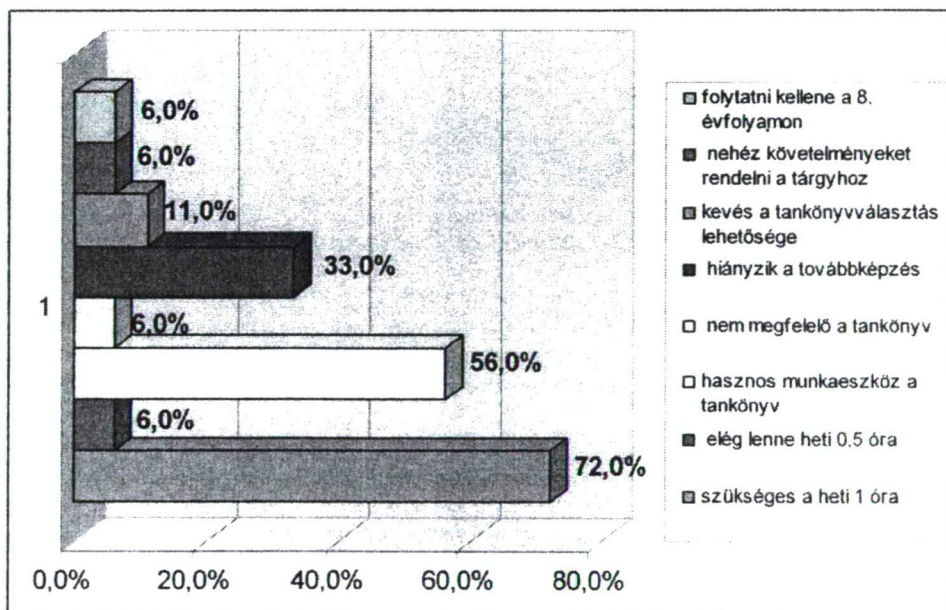
A válaszok bizonyítják, hogy a pedagógusok éltek a tanári szabadság adta különböző értékelési mechanizmusokkal.

Az intézmények több mint felében 56%+11%-ban megtartották a pedagógusok a hagyományos osztályozás rendszerét, és csak 33% választotta a szóveges értékelést. Ez utóbbi kedvező jelenségként értékelhető, hiszen a tanulói teljesítmények értékelési szempontjait kidolgozva megnyugtatóan nélkülözni lehet az 5 érdemjegy alkalmazását. Az etika tanítása nem elsősorban tények és lexikális információk elsajátítását kívánja meg, hanem:

- a folyamatos beszédet valamely témában
- a fogalmak rendszerbe helyettesítését
- az összefüggések felismerését
- a feladatok önálló megoldását
- a többféle (embertudományi) megközelítést
- élménybeszámolót
- az élményt teljességében és mélységében megjelenítő élménygondolkodást.

5. Mi a véleménye az etika oktatás bevezetésének feltételeiről (óraszám, tankönyv, tanári képzettség, követelmények)?

• szükséges a heti 1 óra:	13 fő	72%
• elég lenne heti 0,5 óra:	1 fő	6%
• hasznos munkaeszköz a tankönyv	10 fő	56%
• nem megfelelő a tankönyv	1 fő	6%
• hiányzik a továbbképzés:	6 fő	33%
• kevés a tankönyvválasztás lehetősége:	2 fő	11%
• nehéz követelményeket rendelni a tárgyhoz:	1 fő	6%
• folytatni kellene a 8. évfolyamon:	1 fő	6%





Az oszlopdiagram jól mutatja a válaszadó tanárok véleményét: szükséges a heti 1 óra, hasznos segítség a tankönyv, és hiányzik a modultárgy oktatására való felkészítő továbbképzés.

6. Mi a véleménye az etika tantárgyi modul fontosságáról?

- komplex a tananyag, kapcsolódik több tantárgyhoz
- olyan témákat érint, amelyekről jó, ha beszélgetünk tanítványainkkal
- a gyerekeket érdeklik az olvasmányok, az idézetek
- a kötetlen beszélgetéseket kedvelik
- a csoportos feladatmegoldásokat kedvelik
- hiányt pótol a családi nevelés területén
- segít az ember és környezete viszonyának reális értékelésében
- megalapozza a tanuló toleráns, törvénytisztelő magatartását, kulturált vitakészségét
- lehetőséget teremt egy másfajta tanár-diák viszony kialakulására
- fejleszti a gyűjtőmunkák és beszámolók során a diákok önállóságát, kommunikációs képességüket
- kialakulhat az igény a hétköznapi jelenségeinek filozófiai igényű értékelésére
- olyan etikai fogalmakat dolgoz fel, amelyek szükségesek a serdülő gyermekek erkölcsi tudatának kialakításához
- segíti a tanulók önismeretét, az énkép kialakulását
- prevenciós feladatokat lát el a testi, lelki betegségek kialakulásában
- szorosan kapcsolódik az osztályfőnöki nevelőmunka megvalósításához, az önismeret fejlesztéséhez
- segítséget nyújt abban, hogy különbséget tudjon tenni jó és rossz, helyes és helytelen viselkedés között
- empátiára, megértésre, toleranciára nevel
- támpontot ad a gyerekeknek ahhoz, hogy el tudják helyezni önmagukat a világban
- fontos az etikai normák oktatása, megismertetése
- lehetőséget ad az erkölcsi értékek közvetítésére
- fontos, hogy érezzék a barátság, segítőkészség, a szeretet, a megbecsülés fontosságát
- fontos a gyerekek megnyilvánulásai, véleménynyilvánításai szempontjából is.

7. Találtak-e megfelelő tankönyvet, és hogyan értékelik a könyv tematikáját, építkezését, formáját, az illusztrációkat, a feladatokat, a használhatóságot?

• jó tankönyv	3 fő	17%
• Réthy Endréné: Önismereti alapok (Nemzeti Tankönyvkiadó)	1 fő	6%
• Bóna Gézáné–Maksay Mária: Ember és társadalomismeret, etika (OKKER)	4 fő	22%
• Bánhegyi Ferenc–Molnár Katalin: Etika (Apáczai Tankönyvkiadó)	10 fő	56%

A megjelenő tankönyvek választhatósága igen kevés, a palettán megjelenők közül választottak a pedagógusok. A válaszadó iskolák 56%-a ismeri és használja a Bánhegyi Ferenc–Molnár Katalin: Etika (Apáczai Tankönyvkiadó) című tankönyvet, amelynek bemutatóját, formáját, a feladatokat, az illusztrációkat, használhatóságát jónak ítélik.

Jelentős kérdés a megfelelő tankönyv megléte és taníthatósága különösen abban az esetben, amikor a tanári képzettségek területén vannak hiányosságaink, hiszen fontos feltétel, hogy rendelkezésre álljanak jó tankönyvek.

8. Fontosnak tartja-e az etika tantárgyi modul megjelenését az általános iskolában?

- Fontos: 19 fő 100%

Minden válaszadó kolléga – tapasztalatai alapján – nélkülözhetetlennek tartja az etika modul tantárgy tanítását.

Tankönyvbemutató vidéki előadásaim során csak pozitív visszajelzésekkel találkoztam, a kollégák megerősítettek abban a hitemben, hogy a gyerekek szeretik és óhajtják az etika órákat.

### **Befejező gondolatok**

Mint tankönyvszerző, különösen fontos elemnek tartom a közoktatás modernizációjában az erkölcsi nevelést, amelynek létjogosultsága és helye van a magyar közoktatás rendszerében.

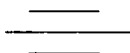
Tapasztalataim megerősítik a pedagógusok lelkesedését és erőfeszítéseit az etika modul-tantárgy minél hatékonyabb tanítása és az iskolákban való hatása érdekében.

Sürgető szükségyszerűség a leendő és gyakorló tanárok felkészítésének problémája és hiányossága, amelynek megnyugtató megoldása a tanárképzés és a pedagógus továbbképzés tartalmi megújításában keresendő és várható.

A tantárgy metodikai sokszínűsége megkívánná a naprakész információkat, segédanyagokat, módszertani ötleteket, statisztikákat, videoanyagokat, képanyagokat, témájukban kapcsolódó írásokat, szakirodalomjegyzéket, amelyeket hasznosan tudnának alkalmazni a pedagógusok a felkészülés, a tanórai szervezés, a képességfejlesztés során.

### **FELHASZNÁLT IRODALOM**

Csernyus László: A társadalomismeret modul-tantárgy bevezetésének első tapasztalatai. – [www.oki.hu](http://www.oki.hu)



#### **TISZTELETTELJES KÉRÉS ELŐFIZETŐINKHEZ!**

Bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük minden kedves Előfizetőnket, régieket és újakat, hogy a 2005. évi előfizetési díjat, amely 1100 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjenek: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933.

Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

**A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KIADÓHIVATALA**

GÉCZY ZOLTÁN

napközis tanár

Langler Waldemar Általános és Felnőttképző Iskola

Budapest

## Az állami iskolarendszerű felnőttképzés előzményei Szécsényben<sup>1</sup>

A XIX. század második felétől a munkásság Magyarországon is létrejött, és egyre inkább szervezetekbe tömörült, amely szervezetek nagy szerepet játszottak a felnőttképzés életben tartásában és fejlesztésében. Országsszerte megalakultak a munkások önképző egyesületei az analfabetizmus felszámolására és az elemi ismereteken kívül társadalom- és természettudományos ismeretek elsajátítására. 1880-ban megalakult a Szécsényvidéki Gazdasági Egyesület is, a század utolsó évtizedeiben pedig a Tejszövetkezet és a Sajtoda. Máris megteremtődtek a feltételek egy tejgazdasági munkásiskola megalakulására.

Az 1890-es években megkezdődött a felnőttképzés intézményeinek kibontakozása és a népműveléstől való viszonylagos elkülönülése. Ekkor az Országos Magyar Gazdasági Egyesület támogatásával a parasztság mezőgazdasági szakismereteit fejlesztő tanfolyamok indultak, melyek Szécsényben az I. világháború után is működtek.

1908-ban Jancsó Benedek a Vallás- és Közoktatási Minisztérium vezető munkatársaként, új törvényjavaslatot készített az iskolán kívüli oktatásról. A „lex Jancsó”-t nem fogadták el, de 1911-ben rendeleti úton mégis életre hívták. E rendelet hatására számos felnőttművelő szervezet jött létre az országban: egyesületek, társaságok, körök stb. formájában. Szécsényben 1909-ben alakult meg az Iparos és Kereskedő Ifjak Köre, 1911-ben a Kaszinó, a Katolikus Népkör és a Függetlenségi Kör működött. E szervezeteknek rejtett politikai küldetésük is volt.

A két világháború közötti időszakot a KALOT – (Katolikus Agrárfőnöki Legényegyesületek Országos Tanácsa), a cserkész- és a népfőiskolai mozgalmak jellemezték. Ekkor indultak a múlt századi formákat továbbfejlesztve az ezüst- és aranykalászos gazdatanfolyamok és a téli gazdasági tanfolyamok. Országos irányzat volt még – a háborús időszak miatt – a leveletképzés (országos intézménye: a LOK), a helyi légóltalmi tanfolyamok (a mai polgárvédelem előzményei) és a lövészeti tanfolyamok.

A II. világháborút követő első években két irányelv érvényesült: az iskolarendszerű felnőttképzés (dolgozók iskolái) és a teljes felnőttérett felölél képzés-önképzés. A szécsényi mezőgazdasági szakoktatás 1946-tól aranykalászos gazdaképző iskola formájában ápolja és folytatja országos szintű és helyi hagyományait. 1948 után a népfőiskolák ellehetetlenültek, megindult a kommunista politika eszméinek terjesztése. Munkahelyi oktatások és iskolarendszerű politikai képzések indultak Szécsényben, az akkori értelmezések szerint alsó- és középfokon. Az egyházi novíciusképzés szünetelt 1989-ig.

Szécsényben a dolgozók iskolái rendszeresen, folyamatosan működtek. A Dolgozók Általános Iskolája az 1980-as években megszűnt, az egész képzési rendszer szerkezeti változása és a helyi érdeklődés hiánya miatt. A középfokú általános és szakmai képzés mind a mai napig

---

<sup>1</sup> Részlet egy terjedelmesebb Szécsény felnőttnevelésének története és néhány oktatástörténeti vonzata című dolgozatból. (Szerk.)

működik, a korábbi évtizedekhez viszonyítva kisebb mértékben. E képzések az 1990-es években stagnáltak. Ennek egyik indoka a helyi magas munkanélküliségi ráta és a helyi mezőgazdaság állami támogatású szövetkezeteinek teljes megszűnése, továbbá a munkanélküliek átképzésének kialakulatlansága. A középfokú dolgozók iskoláiba nagyrészt munkanélküliek, illetve gyesen lévő kismamák járnak.

### A téli gazdasági iskola és tanfolyam

Magyarország első téli gazdasági iskolái a német téli gazdasági iskolák mintájára szerveződtek. A téli gazdasági tanfolyamokat már 1898-tól szervezte a Földművelésügyi Minisztérium.<sup>2</sup>

1909-ben Darányi Ignác földművelésügyi miniszter támogatásával megindult a magyar nép háziipari oktatása, mind gazdasági, mind szociális és erkölcsi tekintetben. Tanterv bevezetésével támogatta a gazdasági egyesületeket és közösségeket a téli gazdasági háziipari tanfolyamok megrendezésében. 1909-ben, a téli időszakban 56 helységben, Nógrád vármegyében három helyen, – köztük Szécsényben is – indítottak ilyen tanfolyamokat, amelyeken meg lehetett tanulni a kosárfonás, a fafaragás, szalma- és gyékényfonás, seprű- és kefekötés mesterségét. Szécsényben 1909 decemberében megkezdődött a tanfolyam.

1930-ban befejeződött egy ezüstkalászos gazdatanfolyam Szécsényben. Egyetlen fellelhető bizonyítékunk egy fotográfia, amely az akkori Népház udvarán készült a tanfolyam tanáráról és végzett hallgatóiról. A képzésen résztvevők mind férfiak voltak.

1935-ben a szécsényi lakosság nagy érdeklődést tanúsított a gazdasági tanfolyamok iránt, amelyeken a gyümölcsfák oltását, szemzését és permetezését oktatták. Ezeken a tanfolyamokon a 30-40, húsz év körüli gazdaleány vett részt. A téli tanfolyamokat a Népház nagytermében (ma magánház) tartották. A gazdasági szaklapok igen nagy szolgálatot tettek az akkori „mind nagyobb jelentőségű gyümölcsfakertésznek” (pl. a Magyar Gyümölcs című folyóirat).<sup>3</sup>

A szécsényi Ferences Kolostor Levéltárában található Templomi Hirdetések Könyvének (1938. szeptember 4. – 1940. szeptember 8.) 1939. november 26-i keltezésű közleményében is nyomát találtam a téli gazdasági tanfolyam működésének. A tanfolyam 3 hónapig tartott és helyszíne szintén a Népház épülete volt. A résztvevők 20 év feletti férfiak voltak.

A téli gazdasági iskola oktatási és szervezeti formájában is igazodott a helyi kisgazda társadalom tulajdonságaihoz és igényeihez. Erről az alkalmazkodásról és az oktatás minőségéről a tanfolyamokhoz hasonlóan figyelembe véve az akkor gazdasági viszonyokat és lehetőségeket, csak az elismerés hangján szólhatunk. Az iskola állandó tanerejét a földművelésügyi kormányzat támogatta, óraadókról és gyakorlati oktatókról is gondoskodott. A szakmai és gyakorlati tárgyak többségét okleveles tanítók oktatták Szécsényben. A háziipar oktatására képeztet mesterembereket alkalmaztak óraadóként.

### A zöldmező-mozgalom hatása Szécsényben

A zöldmezőgazdálkodás a mezőgazdasági termelési rendszerekben a rét- és legelőterületek intenzív fejlesztésének, az okszerű takarmánygazdálkodásnak megvalósítását tűzte ki célul. Meghatározták a zöldmező-gazdasági viszonyokat, kapcsolódott az állattenyésztéshez, a földműveléshez és a közellátáshoz. Az állandó problémaként felmerülő jelentős üzemköltség az intenzív zöldmező-gazdálkodás segítségével 20-30%-os csökkenést eredményezhetett.

<sup>2</sup> Dr. Szávai Ferenc: Gazdaképzési rendszerek. Pécs, 1996. 87. p.

<sup>3</sup> Tóth Árpád: Szécsény nagyközség lakosságának lelkölete és kultúrája. Sopron, 1935. 11. p. (kézirat)

A magyarországi zöldmező-mozgalmat az a felismerés indította el, hogy a XIX. század óta a művelési ágakban kialakult jelentős mértékű eltérést kiegyenlítsék, valamint hozzájárult a német példa hatása is. A rét- és a legelőterület csökkenése maga után vonta a takarmány mennyiségének visszaesését is, megnövekedett a drágább szántóföldi takarmányok vetésterülete. 1873–1913 között a szántóterület 34,7%-ról 45,5%-ra nőtt, míg a rét 13,3%-ról 9,2%-ra, a legelő pedig 14,8%-ról 11,8%-ra csökkent.<sup>4</sup>

Szécsényben 1935-ben tartottak a zöldmező-mozgalom által rendezett tanfolyamot. A szécsényi templomban található *Historica Parochiae Szécsényiensis* elnevezésű iratanyagban az alábbiak találhatók ezzel kapcsolatban: „...A rétek-legelők javításával foglalkozó Zöldmező-mozgalom rendezett tanfolyamot s az a mai napon fejeződött be. A résztvevők, kb. 60 férfi bevonult templomunkba a 8 órai szentmisére...” (1935. december 1.)

### A Tejgazdasági Munkásnőképző Iskola története

Fényes Elek, a reformkor statisztikus-geográfusa így jellemzi 1837-ben Szécsényt:<sup>5</sup> „...határja Szécsénynek igen áldott: így az Ipoly felé gazdag rétekkel, délre termékeny, majd szép makkos erdőséggel és szőlőhegygel dicsekedhetik.” Bár Nógrád megye talaja mezőgazdasági termelésre nem volt a legeszményibb, mégis évszázadokon át határozottan mezőgazdasági jellegű vidék volt. Igen szorgalmas népe virágzóvá tudta tenni a szántóföldeket.

A kiegyezés után a gazdálkodás sokirányú fejlődése következtében a legkülönbözőbb mezőgazdasági szokatási intézmények (tejgazdasági, kertészeti, méhészeti, borászati stb.) alakultak hazánkban. Ezek közül a múlt század végén a legnagyobb jelentőségük a tejgazdasági iskoláknak volt. Összefüggött ez a nyugati eredetű, termelékenyebb hegyi és lapály fajták elterjedésével, a tej és tejtermékek fokozódó fogyasztásával, valamint a szakmunkások iránti kereslettel.

A tejgazdasági ismereteket először csak a gazdasági tanintézetek és a földművesiskolák terjesztették. 1886-tól a fokozódó érdeklődés és a tejgazdaság széleskörű meghonosítása érdekében az Országos Tejgazdasági Felügyelőség (OTF) az ország több részén rövidebb időre terjedő tanfolyamokat rendezett. Később pedig a Földművelésügyi Minisztérium (FM) irányításával szervezett tejgazdasági iskolákban indult meg a tanítás és a gyakorlati képzés.<sup>6</sup>

A századfordulón működő öt tejgazdasági iskola között szerepel „a nagyszécsényi tejgazdasági munkásnőképző iskola, amely 1897. május 1-jén nyílt meg.” Az országban ez volt az egyetlen, ahol csak nőket képeztek ki.<sup>7</sup> Nem véletlen, hogy az iskola Szécsényben indult, itt volt ugyanis akkor a megye legjobban működő tejszövetkezete és sajtüzeme. (Tejszövetkezet és Sajtoda – a volt tejüzem elődje.) A millennium idején évi 400 000 liter tejet dolgoztak fel sajtnak, s termékükkel a millenáris nagydíjat nyerték el.<sup>8</sup> A tejszövetkezet jó működése pedig összefüggött azzal, hogy Szécsény környékén volt a legfejlettebb megyénk szarvasmarhatenyésztése.

Borovszky Samu feljegyzései szerint a szécsényi iskola 11 évig állott fenn, s ez idő alatt 86 tanuló végzett. A tanulmányi idő az első évben 6 hónap volt, mely 1900. december 1-től egy évre nőtt. Évente átlagosan 8–10 hallgatója volt. 18 évesnél idősebb „szakmai gyakorlattal

<sup>4</sup> Pinkovich József: Zöldmezőgazdálkodás és takarmánymérlegünk. Bp. 1939. 1-6. p.

<sup>5</sup> Czudor István–Hüse Lajosné: Jubileumi évkönyv. Készült a szécsényi mezőgazdasági szakképző iskola fennállásának 50. évfordulója alkalmából. Szécsény, 1996. 7. p.

<sup>6</sup> Tóth István: A szécsényi tejgazdasági munkásnőket képző iskola. In: Antal Károly (szerk.): Szécsényi Honismereti Híradó. 1979. 1. sz. 44-48. p.

<sup>7</sup> Csiki László: Mezőgazdasági szakoktatásunk kialakulása, fejlődése és mai helyzete. Bp. 1943. 59. p.

<sup>8</sup> Ruzinkó Antal: A szécsényi tejszövetkezet és sajtoda keletkezése és leírása. Szécsény, 1896.

rendelkező" leányok és asszonyok is tanulhattak. Feltétel volt a jelentkezéshez legalább az elemi iskola négy osztályának elvégzése és a jó magaviselet.

Ez a viszonylag kis létszám jellemezte az ország mezőgazdasági szakoktatási iskoláit, amit azzal magyaráztak, hogy a szakoktatás egy-egy intézményen belül sohasem lehet tömegoktatás. Így nem is hasonlítható össze más iskolatípussal. Alapos és gyakorlati irányú szakoktatást kizárólag jól képzett tanár nyújthat, kevés számú hallgatónak. Ebből következik, hogy *nem a tanulók számát kell egy-egy iskolán belül növelni, hanem a tömegoktatás szolgálatában álló iskolák számát kell gyarapítani, hálózatát sűríteni.* Ez az érvelés helyes, de csak részben fedi a valóságot. Az igazság az, hogy a mezőgazdasági szakoktatás 1945 előtt sohasem tudta megoldani a tömegoktatást, és szinte kizárólag a földbirtokosok szükségleteinek, igényeinek megfelelően gyarapította a kormányzat az iskolák számát, és képezte ki az elméleti és gyakorlati oktatást végző szakembereket. Az iskolahálózat komolyabb bővítésére csak a második világháború előtti években került sor. Minden bizonnyal Szécsényben is meg lehetett volna oldani, két szakember beállításával, évenként legalább 20 tanuló – köztük parasztfiatalok – kiképzését. Olyan fiatalokét, akik a tanultakat saját gazdaságukban hasznosíthatják. A szarvasmarha-tenyésztés és tejtermelés iránt mindjobban érdeklődő nógrádi parasztság részéről az igény meg is volt.

Az iskola működéséről egyébként részletesebb leírást eddig még nem sikerült találnom, arról sincs hiteles adat, hogy a végzetek hol helyezkedtek el, hogyan hasznosították a szerzett ismereteket. Az alábbiakban a Nógrád-Honti Ellenzék című folyóirat 1898. május 12-i számában megjelentetett felvételi hirdetemény teljes idézetét olvashatjuk: „A tejjgazdasági munkásnőket képző m. k. iskolában Nagy-Szécsényben folyó évi június hó 1-jén fog az ez évi második tanfolyam megkezdődni. A hat hónapra terjedő tanfolyamra erős, ép és egészséges testalkatú, kifogástalan előéletű, legalább 18-ik életévüket betöltött nők vétetnek fel, kik teljes ellátásban részesülnek és azonkívül havonként 4 frt. munkabérváltságot is kapnak. A felvételi kérvények az iskola felügyeletével megbízott nagy-szécsényi tejszövetkezet igazgatóságához címzendők és május hó 18-ig benyújtandók. A kérvényhez keresztlevelet, orvosi és erkölcsi bizonyítványt kell csatolni. Ugyanezen iskolának jelen tanfolyamát május hó 31-én végző tanulók egynémelyike állást keres. Azért mindazon gazdák, kiknek a tejkezelés és vajkészítésben alaposan képzett, szegény igényű munkásnőkre van szükségük, forduljanak ezzel a kérelmükkel ugyancsak a fentvezetett szövetkezet igazgatóságához.”

Az iskolavezetői feladatokat kezdettől fogva özv. Laky Józsefné igazgató-tanítónő látta el és tanította a közismereti tárgyakat is. Rajta kívül még egy tagja volt a „tantestület”-nek: Madarász Iván állami vajmester, illetve az utolsó években Tóth Antal vajmester. Ők tanították a szaktárgyakat, és vezették, irányították a szakmai gyakorlatokat. A hangsúly főleg ez utóbbin volt. A szakmai elméleti oktatás keretében a tej kémiai és fizikai tulajdonságait ismertették.

A tejjgazdasági iskolák kettős céllal működtek. A „hallgatónak”, (a szakiskolákban használt megkülönböztető elnevezés) elsősorban el kellett sajátítani a helyes fejést, tejkezelést, hűtést, a vajgyártást, csomagolást, valamint az e munkálatoknál használt gépek és eszközök kezeléséhez szükséges elméleti és gyakorlati ismereteket. Szécsényben ezek kívül a sajtgártással is megismerkedtek. El kellett látniuk a tehének ápolását, takarmányozását és a legeltetését, továbbá érteniük kellett az üzedés ellenőrzéséhez, a borjazással kapcsolatos segítségnyújtáshoz és a borjak felneveléséhez is. Miután a hallgatók leányok voltak, az elsődleges a tejjgazdasági ismeretek elsajátítása volt.

Az iskola megszűnése egybeesett azzal, hogy a Pulszky-féle 6000 holdas birtokot a Gross család megvette, és ők nem áldoztak az iskola fenntartására. 1908-ban „...megszüntettet a nagyszécsényi tej munkásnőket képző iskola, mely helyett Csákován állítatott fel tej munkásképző iskola.” (Csákova-Csákovár-nagyközség Temes megyében. Az 1900. évben

megjelent Helységnevtár szerint.) A megszűnés feltehetően összefügg a tejszövetkezetek fejlődésében bekövetkezett visszaeséssel, ami épp erre az időre esik. Szövetkezeti szakírók szerint, egyrészt politikai okok – pártvillongások hatása a gazdasági életre – gátolták a tejszövetkezetek továbbfejlődését, másrészt az „elhelyezkedést kereső mozgékony magántőke” vette át a tejkereskedelem nem csekély hasznot nyújtó üzletágát a kevésbé mozgékony szövetkezeti tőkétől. Szécsény esetében viszont az is fennállhatott, hogy ekkorra a földbirtokosok részéről az ilyen képzettségű szakmunkások iránti „kereslet” megszűnt.

1908-tól 1936-ig, tehát majd három évtizedig, Nógrád megyében a mezőgazdasági szakmai és gyakorlati ismeretek terjesztését a fiatalok részére csak az elemi iskolák, illetve a gazdasági ismétlő, később továbbképző iskolák végezték. Ezeknek pedig „...tanterve, foglalkozási ideje, látogatottsága teljesen formálisnak tekinthető”. Vonatkozik ez az ismétlő iskolák többségére, bár kivétel azért volt!<sup>9</sup>

1936. november 1-jén kezdődik el újra az iskolaszerű mezőgazdasági szakoktatás, amikor Balassagyarmaton megnyílik – külön erre a célra épült iskolában – a Földművelésügyi Minisztérium fennhatósága alá tartozó Téli Gazdasági Iskola és Mezőgazdasági Szaktanácsadó Állomás.

### SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratukat a szerkesztőség címére küldjék: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. A borítékra feltétlenül írják rá, hogy *kézirat*. Csak „gépel”, 8–10 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratokat fogadunk el. A kéziratot jól áttekinthető kettes sortávolsággal, normál géppapíron, a „gépelési hibák” gondos javításával, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám) kérjük. A közérthetőség megkívánja azt is, hogy az elkerülhetetlen idegen szakkifejezések magyar megfelelőiséről, értelmezéséről se feledkezzünk meg. Kérésünk az is, hogy a szövegbe iktatott rajzos, ábrás, illusztrációs megoldásoktól lehetőleg tekintsünk el.

Azoktól a szerzőktől, akik megfelelő feltételekkel rendelkeznek, számítógéppel írt kéziratot kérünk lemezen és nyomtatva is.

Nagyon fontos, hogy külön lapra fölírják *beosztásukat, munkahelyük, iskolájuk pontos nevét, helyét, valamint irányítószámát*.

Felhívjuk továbbá szerzőink figyelmét, hogy másodközlésre nem vállalkozunk, Szerkesztőségünkönél is érvényes az az általános gyakorlat, hogy kéziratot nem őrzünk meg és nem is küldünk vissza.

<sup>9</sup> Balogh Sándor (szerk.): Nógrád megye története 1969-1974. II. kötet. Salgótarján, 1975. 97. p.

DR. DOMONKOS JÁNOS

ny. iskolaigazgató, irodalomtörténész  
Budapest

## *Kereszturiné Pintér Mária–Mészáros Gábor:* *Akik másképp látnak 1904–2004.*

Száz éve alapították Szombathelyen a Vakokat Gyámolító Országos Egyesület Dunántúli Fiókját. Ebből az alkalomból, 2004. december 11-én volt e nagysikerű könyv ünnepélyes bemutatója Szombathelyen a patinás Zarkaházi Szily kastély szépen felújított, századokra visszatekintő épületében. Az alkotás kiemelkedik az utóbbi évtizedek helytörténeti kiadványai közül. A két rokonszenves szerző – mindketten történelemtanárok – csendes, kitartó, szakszerű munkával tárják fel és mutatják meg mindazt, amit e témakörben látni lehet és kell. Teljes elismerést érdemel e végtelen odaadást és szakmai alázatot tükröző munka a szombathelyi egyesület történetéről és a Vas megyei látássérült-gondozás „első” évszázadáról. E szervezet mostani jogutódja, a Savaria Nett Pack Kft. három éve kérte fel a szerzőket a kötet elkészítésére, akik levéltári és könyvtári forrásokra támaszkodva a látássérült és vak gondozás európai történetének kétszázötven esztendejét, valamint a magyarországi kétszáz és a szombathelyi száz esztendejét együtt dolgozták fel. E könyv megírása, a Vakok Intézete fennállásának évszázados alkalma méltó megünneplése, arra utal, hogy Szombathely város ma is méltón követi e százéves hagyományokat, ma is törődik azokkal az emberekkel, akik a könyv főszereplői. A kedves olvasók, a látók pedig, miközben elmélyednek a múlt felidézésében, lessék el a vakoktól a szívvel-lélekkel látás képességét.

Belelapozunk a könyvbe, és idézzük nemesveretű, olvasmányos szövegét:

– Aki éveken, évtizedeken át együtt dolgozik, dolgozott velük, másképpen „látta”, láttatja a vak, gyengén látó, mozgáskorlátozott, hátrányban lévő emberek, munkatársak életét, sorsát.

Dr. Szabó Károly igazgató (sajnos már nincs az élők sorában) a legkritikusabb, a legtragikusabb időszakban került a vakok intézete és ipari vállalata élére. A közösség tagjai a sorsfordító időkben is elfogadták vezetőjüknek. (1969-től magam is – e sorok írója – fél évtizedig lehettem tanárként beosztott munkatársa: a Szombathelyi Vakok Intézetében. (Így személyes tapasztalataim alapján is mélyen egyetértek a könyv ilyen megállapításaival: – Dr. Szabó Károly kiváló tehetségének megfelelt a jelleme, igazságossága.) Önzetlen, egyszerű nagyság volt, aki nem rendkívüliségeivel, hanem az emberségességével ragadta magával kortársait, munkatársait, beosztottjait és feljebbvalóit egyaránt.

A könyv anyaga változatos, hiteles és tárgyilagos. Gondolatébresztő, ugyanakkor véleménynyilvánításra ösztönző. A szerzők fontosnak tartják könyvükben kiemelni, hogy a száz évvel ezelőtti nemes célok ma sajnos nem jutnak teljesen érvényre. Ez a könyv nemcsak a vakok kis rétegéről szól, hanem az egész magyar társadalomról is. A kötet széles olvasóközönség érdeklődésére számíthat. Könyvtárakban is helye van.

Kiadta a Savaria Nett Pack Kft. Szombathely, 2004.



## Ködöböcz Gábor: Hagyomány és újítás Kányádi Sándor költészetében

Ahogyan Kányádi Sándor költészetében „a lírai én akkor is kifejezésre juthat, ... ha meg sem jelenik”, úgy hatja át e könyv szerzője minden sorát, minden megállapítását a költő iránti hódolata, költészetének rajongó szeretete.

A 200 oldalnyi, kilenc fejezetre tagolt elemző szöveg szinte kötetekkel mérhető ismeretanyagot tartalmaz.

Roppant precizitással és lelkiismeretességgel vezeti be a szerző az olvasót, a tanulmányozót Kányádi költészetébe. Meggyőző erejű érveléssel bomlik ki előttünk a fél évszázadnyi életmű, a XIX. századi hagyományos népiességtől induló, a klasszikus modernségig – vagy tovább is – eljutó XX. századivá váló „sokarcú, kánonképző” költő.

A szerző mélyenszántóan igazolja Kányádi költői pályájának permapens gazdagodását, rendkívüli sokrétűségét és ezzel együtt értékítéletének, erkölcsi mércéjének rendíthetetlen szilárdságát.

A XIX. századi nagy elődök hagyományait szinte éteri finomsággal példázaterejűvé átlénygítő Kányádi költeményeinek túlnyomó többsége vallomásos jellegű, ars poetica is. Ez a belső hit vezeti a költő lelkét és tollát az állandó megújulásra való készenlétre. Ezért is érezzük a költő tradíciókhoz való ragaszkodását modernségnek, hiszen mindenkor értékekbe kapaszkodik. Az igazi érték pedig mindig modern, időszerű.

A Kányádi-líra hagyományokhoz kötődésének mély gyökerei, Nagygalambfalva iránti szerető felelősségérzete, művészi, alkotó hite, erkölcsi nagysága nyújt biztos erőt, támaszt állandó megújulni tudásához, látókörének egyre teljesebbé válásához. Ezért válik a szülőföld, szűkebb környezetéhez való áhítatos ragaszkodás, a természet szeretete, a valósághoz szorosan kötődő élményei „európai horizontúvá”, sok esetben kozmikus méretűvé.

Ködöböcz Gábor fejtegetésében mindezt igen szemléletesen, meggyőző erővel bizonyítja. A szerző sokoldalúan elemzi azt is, hogy Kányádi nyelvének gazdagsága természetességéből, közvetlenségéből fakad elsősorban, „következetesen törekszik az élő nyelvi jelenlétre”, hozzánk, olvasóihoz szól.

Nagy érdeme az értő, szinte teljességre törekvő elemzésnek az a gazdag, világ- és magyar irodalmi vonatkozású asszociáció, mely végigkíséri az egyes Kányádi-kötetek, illetve versek érzés- és gondolatvilágát, nyelvi közegét. Példaértékű a könyv tudományos apparátusa, a szerző forráskezelése, pontos, ugyanakkor élvezetes, szemléletes nyelvezete.

Az e könyv gondolatait tanulmányozó gazdagodik az igen értékes „kritikusi magatartásnak” megismerésével, amikor a szerző nemcsak mesterien él a tudományos stílus kívánt eszközeivel, hanem – itt is Balassa Pétert idézve – valóban szereti a tárgyat.

A Debreceni Akadémiai Bizottság támogatásával, a Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadója által – a Centerprint Nyomdában – megjelentetett mű igen értékes kiadvánnyal gazdagította a magyar nyelv és irodalom tudományos tárházát.

## *Pethő József: A halmozás alakzata*

Jelen szakkönyv a stilisztika témakörébe tartozó alakzatok világának egyik fontos rész-kérdésével foglalkozik tudományos igényességgel, kellő mélységig elemezve a témát, a szép-irodalmi szövegeket tekintve illusztráló anyagnak. A halmozás és felsorolás is adjekciós gondolatalkzat, mely a tankönyvekben (irodalmi szövegekben leginkább) előforduló stílus eszköz nem csak a szépítést, de a megértést is elősegítő nyelvi képződmény.

A lexikonokban, stilisztikai könyvekben a meghatározásuk mellett egy-két példát hoznak a szerzők s ezzel inkább felismerésükhöz adnak segítséget. Megismerésük csak olyan szak-  
könyvek segítségével történhet, amelyek kellő mélységgel elemzik a témát.

Pethő József, a Nyíregyházi Főiskola docense erre a mélyebb elemzésre vállalkozott nagy hozzáértéssel és szakirodalmi ismerettel. Természetesnek tarthatjuk, hogy elsősorban a humán, ezen belül is a magyar szakos kollégák érdeklődését keltheti fel e könyv és a téma: már a tartalomjegyzék tanulmányozásából megállapítható, hogy stilisztikai, nyelvészeti ismereteket igényel a mű elolvasása. A kérdéskörök címszerű bemutatásából mindez kitűnik: pl. A nyelv-és stíluselméleti alapokról; Az alakzatok néhány elméleti kérdése; A halmozás elméleti kérdései – fogalmának értelmezése, – szövegteni megközelítése. A halmozás szemantikai megközelítése, főbb típusai; a halmozás mint komplex alakzat. Csak pár témakört emeltem ki az egész-ből figyelemfelkeltő szándékkal, elsősorban abból a megfontolásból, hogy melyek tarthatnak érdeklődésre számot a tanár kollégák körében, azaz melyek hozhatók közvetlenül kapcsolatba a gyakorlattal. Nem csak a szépirodalmi szövegek stilisztikai értékének minősítése szempont-jából jelentős, hasznos, hanem a szöveg szerkesztéséhez, azaz a fogalmazástanításhoz is segítséget nyújt.

A közvetlen, gyakorlati felhasználás mellett, külön érdemes kiemelni a korszerű elméleti tájékozottságot is, amit jó esetben igényel a pedagógus, és egy-egy korszerű kiadványtól – mint amilyen az itt bemutatott könyv – meg is kaphat. A kérdéses témáról pl. a koherencia teremtő fogalmak; a halmozás szerepe a szöveg koherenciájának létrejöttében, s az egész fejezet, amely egy konkrét műalkotás (Krúdy: Szinbád ifjúsága című munkájának) elemzése elvi, elméleti megalapozottsággal. A finom részletektől az átfogó kategorizálásig széles spektrumon mozog az elemző ismertetés.

További lehetőség, hogy a levonható tanulságokat mind szövegalkotási, mind szöveg felhasználási tevékenység során hasznosítani lehet, és nem csupán a szépirodalmi szöveg megjelenítéséhez ad direktívákat.

E könyv elolvasása felér egy szakmai továbbképzés részanyagának tanulmányozásával.

*Pethő József: A halmozás alakzata. Bp. Akadémiai Kiadó 2004. Nyelvtudományi értekezések 154. sz.*

## Pedagógia I. (Szöveggyűjtemény)

Szerkesztette: Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona

Nehéz nevelésmélet könyvet írni, szöveggyűjteményt összeállítani, hiszen a pedagógia-  
ának ezt az ágát érte a legtöbb bírálat az elmúlt évek során. A kommunista időszak kritikusai  
azt rótták fel, hogy nem járult hozzá kellő mértékben az új típusú ember kialakításához. A  
pártállam felszámolása után a korábbi nevelésméletek túlideologizáltságát emelték ki. A  
nevelésmélet eddigi eredményeinek a bírálatában gyakran kifogásolják azt is, hogy a neve-  
lésmélet vagy túlságosan leíró és tapasztalati jellegű, vagy éppen ellenkezőleg, túl absztrakt  
és normatív jellegű, s így nem képes a pedagógiai jelenségek és folyamatok lényegébe, tör-  
vényszerűségeibe behatolni.

Külön probléma az is, hogy kinek írták a nevelésméleti könyvet, kinek állították össze  
a szöveggyűjteményt: szakmabelinek vagy főiskolai, egyetemi hallgatónak, akiknél az ala-  
pokkal kell kezdeni, akiknek az alapfogalmakat, az alapvető mesterségbeli eljárásokat kell  
elsajátítaniuk.

A fenti szempontokat figyelembe véve dicséret illeti Nanszákné dr. Cserfalvi Ilonát a  
szöveggyűjtemény összeállításáért, mely a szükséges alapok biztosítása mellett az önálló gon-  
dolkodásra, a véleményalkotás szabadságára nevel. Mint Horváth Márton is írta a kötet beve-  
zetőjében: „Egy szöveggyűjtemény alkalmas lehet arra, hogy a képzésben résztvevők többet  
lássanak, ismerjenek az esetleges előadásban elhangzottaknál. Alkalmas egy szöveggyűjte-  
mény arra is, hogy az olvasó maga keresse az elméleti összefüggéseket a felkínált tanulási  
lehetőségek határain túl is.” Nanszákné kötete megfelel e céloknak, hiszen a legújabb tudomá-  
nyos ismereteket közvetíti a tanulók számára.

A szöveggyűjtemény tanulmányai a nevelőmunka fogalomrendszeréhez kapcsolódnak,  
számba veszik, és tanulmányaikkal segítik mindazon fogalmak értelmezését, amelyek a hiva-  
tásra való felkészülés szempontjából alapvető szerepet töltenek be.

A kötet bevezetőjét az egyik legtekintélyesebb tudós professzor, Horváth Márton írta.  
Bábosik István a nevelés jövőjéről írt, Fodor László kolozsvári oktató az interkulturális neve-  
lésről érkezett, Farkas Olga a minőségfejlesztés lehetőségeit vázolta fel a közoktatási intéz-  
ményekben, Hortobágyi Katalin a projekt módszerről számolt be, Horváth Márton az európai  
országok törekvéseit írta le az oktatás-nevelés megújításában, Kovátsné Németh Mária az  
értékközvetítés gyakorlati problémáit mutatta be. Lóránd Ferenc a kezdőszakasról, Lükő  
István a környezeti nevelésről, Nahalka István az esélyegyenlőtlenségről, Nanszákné dr. Cser-  
falvi Ilona a gyermekközpontú programokról, Tornyosiné Nagy Éva a személyes elhivatott-  
sággal kapcsolatban fejtette ki gondolatait. Szenczi Árpád a református hagyományokra tá-  
maszkodva érkezett a lelki szükségletek és a nevelési feladatok viszonyáról, valamint a taní-  
tói hivatásról és mesterségről.

Dicséretet érdemel a könyv szerkesztése is. A kötet tanulmányai elején találhatjuk a té-  
mához kapcsolódó fogalmak jegyzékét; végén pedig kérdéseket, feladatokat, problémákat  
olvashat az érdeklődő.

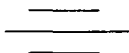
A tanulmányok a legmodernebb pedagógiai irodalomra támaszkodnak. A könyvet dr. Horváth Márton professzor, az MTA doktora lektorálta.

Ki kell emelni a könyv esztétikus küllemét is.

A kötetet minden kolléga figyelmébe ajánljuk, hasznos lehet az ismeretek felfrissítésére; előadások tartásához fontos forrás tanár, diák, szülő számára. A könyvnek az összes igényes iskolai könyvtárban helye van.

Az ismertetés frója érdeklődéssel várja a szöveggyűjtemény újabb köteteit.

Kiadja a Kölcsény Ferenc Református Tanítóképző Főiskola. Készült a főiskola nyomdájában. Debrecen, 2004. (Ármegjelölés nélkül.) 183 p.



DR. BALOGH TIBORNÉ  
információs tanácsadó  
Munkaügyi Központ  
Szeged

## Macska-jaj, cigány-vigalom

– FILMELEMZÉS –

Emir Kusturica boszniai filmrendező „Macska-jaj” című francia–német koprodukcióban 1996-ban készült filmjét kívánom elemezni. A világhírré szert tett Kusturica egyik legmarkánsabb produkciója ez, bemutatása általános sikerre lett, az iránta támadt érdeklődés imponáló. Számomra ennek az elismerésnek az érthetővé tétele az érdekes.

Nézzük először a dolog genealógiáját. A cigányság témája régóta foglalkoztatja a boszniai rendezőt; ami közvetlenül, legfrappánsabban, mintegy a „Macska-jaj” előkészületeként, ha tetszik, ujjgyakorlatként említendő, az az 1988-89-ben készített „Cigányok ideje” tv-sorozat. Ez dokumentatív, ám lírai elemeket sem nélkülöző széria, amely egy-egy motívumát illetően mintegy elővételezi a későbbit, a játékfilmet. A folyamat érdekes: mondhatjuk az egyediből, a kézzelfoghatóból kiindulva érkezünk a különöshöz, a konkrétól a stilizálthoz.

A film sztorija könnyen visszaadható: voltaképpen két család rivalizálását élhetjük át, amely egy vagyontalan fiúnak egy gazdag család kissé gnóm lányával kényszeríteni szándékolt frigy-próbájában ölt testet. A dolog pikantériája az, hogy a fiú mást kedvel (végül az övé lesz), a leány pedig ódzkodik kényszerből férjet kapni (meg is menekül tőle/előle szempillantás alatt, a véletlenek furcsa folyományaként elébe toppan álmai lovagja, s egymáséi lehetnek).

Az iménti leírásból – elismerem – egy roppant banális műre gyanakodhatnánk – jogtalanul.

A szerepek nagy judíciummal egyénítettek: a két egymással régtől civódó nagypapa, a vívódó fiatalember, a vele kacérkodó leendő ara, Töpörtyű, a makacs hűg, az élvezeteket habzsoló, hűgát bármi áron a házasság révébe juttatni óhajtó szépfiú, s a többiek is: felettebb találó, kellően egyénített, s ugyanakkor az általánosítást is megengedő figurák. Kusturica profi módon mozgatja őket, mindannyiuknak egyfajta jutalomjátékot kínál. A történet bemutatását a képi világgal egyenrangú zene teszi gazdagabbá.

\*

Ami mondanivalóm lényegét illeti, az ezen a fundamentumon konstituálódik.  
Cigány világban találjuk magunkat.

Milyen is ez?

– Mindenekelőtt bohém, lezser.

– Nem túltervezett, sőt olykor a minimális tervezést, előrelátást is nélkülöző.

– Tradíciót (korosztályt) tisztelő: a nagyapák familiáris értéke egyértelmű.

– Az adott szó hitelére mit sem adó.

– A kisszerű ravaszkodás univerzuma.

– A pénznek, a vagyonnak a nyílt preferálása, vágya anélkül, hogy erre látszólag bárki is effektív munkával próbálna méltóvá válni.

– Fennhéjázó, komisz, ám a jószívűségtől, a kedvességtől, sőt olykor a bájtól sem mentes.

E film nagyszerű farce: a népi játékok bohóságát/bohócságát idézi. A népmesék egyértelműen boldog végét vetíti elénk kezdettől fogva, s azt, hogy nincs helyrehozhatatlan helyzet, vétség, főként ha kópén nézünk a világra. Ugyanakkor tele van paradoxonokkal, analógiákkal, utalásokkal, parafrázisokkal.

A már eddig számba vetteken túl mivel éri ezt el Kusturica? Azzal, hogy a színészek alakítása bravúros: maradéktalanul tanúskodik a fenntartás nélküli beleélésről, az empátiáról.

Ismert igazság: ahogyan a világra nézünk, úgy néz ránk vissza a világ. Kusturica megértő humorral, a szeretet-elfogadás, s ugyanakkor a furcsának találás érzéseit egyesítve, fókuszálva rendez. Megtalálja a szükséges egyensúlyt: úgy szól egy speciális közösségről, a cigányságról, hogy sem kívülállással, sem túlzó elfogadással nem vádolható. A nem-azonosulás és az azonosulás attitűdje között lavírozva hoz elénk, a nem-cigányok számára egy olyan kuriózumot, melyet nem lehet – még ha más is, mint a miénk – nem rokonszenvvel konstatálni. Előítéletet rombol, s előítéletet teremt.

\*

Érdemes talán szemügyre vennünk (főként Allport alapján) az előítéleteket.

Az előítéletek a szociálpszichológia konvencionális tanítása szerint olyan pszichikus képződmények, amelyek a megismerés könnyebbé-gyorsabbá tétele érdekében alakulnak ki, s néhány a helyzetre, tényekre, személyekre jellemző, ám többnyire túláltalánosított, s ezért is leegyszerűsített motívumot tesznek egészlegessé. Ideiglenes hasznuk éppúgy tagadhatatlan, mint – főképp, ha alaposabb ítéletalkotás kívántatik meg – elégtelenségük.

A cigány-kép olyan toposz, amely előítéletek összetett szövedéke, s igen sok kárt okozhat. Ám mint minden előítélet, ez is befolyásolható: confirmált ismeretek birtokában, közelebbről is vizsgálódva oldódhat a negatív besorolás merevsége. Az oldódáshoz persze idő, türelem s szándék kell. Mivel a cigányságról legtöbbünkben élő kép archaikus toposzszá, mondhatnánk talán: archetípussá jegecesedett, a korrekció ez esetben különösen elszánt körütekintést, kitartást igényel. Aronson egyik szellemes példáját parafrázálom – ami nálam a *cigány*, az nála *színesbőrű*. Ettől az eltéréstől eltekintve azonban (meggyőződésem) az általa experimentálisan bizonyított próba paradigmatisus értékű. Önként vállalkozó, különböző életkorú, nemű és műveltségű személyeknek két, azonos hosszúságú, s egyetlen kép-szekvenciától eltekintve különböző városrész-néző filmet vetítettek. (Tehát a két film – e néhány kocka kivételével – más-más.)

- Az egyik film elegánsan rendezett, árulkodóan jómódú, s vélhetően fehér emberek utcáit adja. Az egyik ház előtt kiborított kukák, szétdobált zacskók, szemét éktelenkedik.
- A másik film érzékelhetően cigányok által lakott negyedbe visz. A házak jóval szolidabbak, ám trehánytság, nemtörődomség nem jellemzi őket. S ekkor jön az imént már (más kontextusban látott) részlet: hogy tudniillik az egyik ház előtt

(más kontextusban látott) részlet: hogy tudniillik az egyik ház előtt kiborított kukák, szétdobált zacskók, szemét éktelenkedik.

A feladat: meséljék el a kísérleti alanyok azt, amit láttak.

A mesék hűségeseek, ám a kirívó képsort kétféleképpen magyarázták, mintegy kényszeresen a delikvensék.

- Nyilván játékos, rosszalkodó kutyák vagy macskák megnyilvánulásának eredményeit konstatálhatjuk, s nem emberi hanyavetiséget, szertelenséget.
- Lám, ez jellemzi a cigányt: saját lakhelye elé piszkol, képtelen a rend teremtésére, helyreállítására.

A kísérlet alanyok a két filmhez semmiféle kommentárt nem kaptak, tehát egészen nyilvánvaló, hogy régebbi kategorizációs sémáik működtek: a nem-cigány környezete takaros, gondozott, a cigányé ennek éppen az ellenkezője. Adódhat, hogy korábbi tapasztalataik némelyike ilyen, ám itt egy aktuális impressziókkal alá nem támasztott percepcióval van dolgunk.

\*

Csak hogy – lássuk be – léteznek pozitív előítéletek is. (Pl. a falusi ember természetisemere meghaladja a városiét, a színesbőrűek ritmusérzéke jobb a fehérekénél stb.) Ezek is sztereotípiák ugyan, ám legalább nem dehonesztálóak. Ami a negatív előítéletek mérséklését illetően a maximális lehetőség, az próbálkozás a pozitív előítéleteknek előbbit sminkelő kiépítésével. Szerintem Kusturica – teoretikusan nézve – ezt tette.

Bevezetőmben arra kérdeztem: mi a bemutatni szándékolt Kusturica-film sikerének oka? Szerintem az, hogy egy ezoterikus, autonóm populáció, amelyet elutasítással „illik” fogadni, nála művészibb pártfogolt megértésére lelt. (Persze ezt az attitűdöt kívánatos lenne, ha – nagy befolyásolási lehetőségeire is tekintettel – sugározna a média is!)

Ám amit Kusturica tesz, az természetesen szinte kizárólag a művészet privilégiuma, s akik a cigányokkal nem-művészként foglalkoznak, azoknak kevesebbel kell beérniük. Azzal, hogy közvetítség és elhitesség: ha nem arisztokratikus kívülállóként viselkedünk a cigányokkal, rájövünk – a más annyit tesz, hogy *különböző*, s nem annyit, hogy *rossz*.

Kusturica ihletettségének hiányában ez sem kevés...

---

Kiadja a Módszertani Közlemények Baráti Társasága  
A kiadásért felel: *Dr. Siposné dr. Kedves Éva*  
Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62 544-000/6346  
Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.  
E-mail cím: [tedit@jgytf.u-szeged.hu](mailto:tedit@jgytf.u-szeged.hu)  
Évente 5 alkalommal jelenik meg: Évi előfizetés díja: 1100 Ft.  
A címlapot tervezte: *Fischer Ernő*  
Megjelent: 2500 példányban  
Juhász Nyomda Kft. Szeged  
Felelős vezető: *Juhász Péter* ügyvezető  
ISSN 1219-0608



## A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

1. Óraleírások és elemzések, 1967.  
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Németh István)
2. A pedagógusképző az „Olvasó népért”, 1969.  
(Előszó: Fischer Ernő – Szerkesztő: Németh István)
3. Hazaszeretetre való nevelés, 1970.  
(Előszó: Drien Károly – Szerkesztő: Németh István)
4. Petőfi az iskolában, 1972.  
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Hegedűs András, Miklósvári Sándor)
5. A korszerű matematikatanítás néhány témaköre az általános iskolában, 1974.  
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
6. Kunstár Jánosné: Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematika tantervhez, 1977.  
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
7. Az osztályközösség megismerése, 1981.  
(Előszó: Gácsér József – Szerkesztő: Gácsér József)
8. Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában, 1982.  
(Előszó: Hanga Mária – Szerkesztő: Fülöp Károly, Lengyel Zsolt)
9. Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola, 1985.  
(Előszó: Dobcsányi Ferenc – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
10. Mágoriné Huhn Ágnes–Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában, 1986.  
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
11. R. Molnár Emma–Vass László: Stilisztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához, 1989  
(Előszó: R. Molnár Emma – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)

\*

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy könyvtársorozatunk 11. kötete még kapható, ára 400 Ft. 10 példányos megrendelés esetén további 25 %-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart. Közzöljük azt is, hogy a Módszertani Közlemények régebbi számai is megvásárolhatóak!

A megrendeléseket postai levelezőlapon a következő címre kérnénk: *Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hattyas sor 10.*